

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PISA

DIPARTIMENTO DI SCIENZA DELLA POLITICA

**DOTTORATO IN “STORIA, ISTITUZIONI E RELAZIONI INTERNAZIONALI DEI
PAESI EXTRAEUROPEI”**

TESI DI DOTTORATO

**LA SCUOLA PER L’IMPERO
POLITICHE EDUCATIVE PER GLI ARABI DI LIBIA IN EPOCA
FASCISTA (1922-1940)**

Candidata
Francesca Di Pasquale

Relatore
prof. Salvatore Bono

Anno inizio corso: 2003

INDICE

RINGRAZIAMENTI	3
AVVERTENZE ED ELENCO DELLE ABBREVIAZIONI ADOTTATE NEL TESTO.....	5
INTRODUZIONE	6
1. DALLA «PENETRAZIONE PACIFICA» ALLA «CONQUISTA MORALE»: LE POLITICHE EDUCATIVE DELL'ITALIA IN LIBIA DALL'OTTOCENTO AL FASCISMO	17
1.1 <i>L'attività educativa della missione francescana e la penetrazione culturale italiana (1810-1911)</i>	17
1.2 <i>L'occupazione italiana e la formulazione di una politica scolastica coloniale (1911-1919)</i>	31
1.3 <i>La scuola per gli arabi durante la politica di «collaborazione» (1919-1922)</i>	43
1.4 <i>La politica educativa fra governo 'liberale' e governo fascista (1922-1927)</i>	46
1.5 <i>La 'fascistizzazione' della scuola per gli arabi (1928-1933)</i>	52
1.6 <i>La politica islamica del regime e il governatorato di Italo Balbo</i>	63
2. LA SCUOLA ELEMENTARE PER GLI ARABI.....	79
2.1 <i>L'istruzione elementare, base della scuola 'indigena'</i>	79
2.2 <i>I programmi didattici e i libri di testo</i>	93
2.3 <i>La sanità a scuola</i>	106
3. OLTRE LA SCUOLA ELEMENTARE: L'ISTRUZIONE PROFESSIONALE E LE SCUOLE CATTOLICHE	114
3.1 <i>La formazione professionale in Libia durante il fascismo</i>	114
3.1.1 <i>La Scuola di arti e mestieri di Tripoli</i>	117
3.1.2 <i>La Scuola industriale di Bengasi</i>	132
3.1.3 <i>L'istruzione agraria</i>	138
3.2 <i>I libici nelle scuole cattoliche della colonia</i>	142
4. «UN SUDDITO ALL'ITALIA E UN CONTADINO ALLA TERRA»: L'OPERA DEGLI INSEGNANTI IN LIBIA	152
4.1 <i>Gli insegnanti in colonia: una categoria in crisi</i>	152
4.2 <i>Clara Testa a Beni Ulid: le vicende di una maestra inesperta</i>	158
4.3 <i>Uno squadrista nel deserto cirenaico: la testimonianza dell'insegnante Guglielmo Corrado Bensi</i>	162
4.4 <i>Tra fascismo e modernizzazione culturale: la scuola 'indigena' secondo il maestro Francesco Titta</i>	171
5. ISTRUZIONE ED EDUCAZIONE AL TEMPO DI BALBO (1934-1940)	178
5.1 <i>L'ampliamento della struttura educativa fascista per gli arabo-libici</i>	178
5.2 <i>L'istruzione femminile e la Scuola convitto allieve sanitarie musulmane</i>	182
5.3 <i>La Gioventù araba del littorio</i>	188
5.4 <i>La Scuola superiore di studi islamici</i>	196
CONCLUSIONI	216

APPENDICI	222
A. I MUSULMANI NELLE SCUOLE DEI LASALLIANI (1912-1940)	223
1a. <i>Andamento della frequenza di alunni musulmani nella scuola del Vicariato dei Fratelli delle scuole cristiane di Tripoli (1912-1939)</i>	223
2a. <i>Andamento della frequenza di alunni musulmani (serie I) rispetto agli alunni totali presenti nella scuola del Vicariato dei Fratelli delle scuole cristiane di Tripoli (1912-1940)</i>	224
B. LO STATO SANITARIO DEGLI ALUNNI ARABI	225
1b. <i>Percentuali delle malattie riscontrate nella popolazione scolastica di Tripoli (1929-1930)</i>	226
2b. <i>Prospetto sullo stato sanitario degli alunni di 7 scuole di Tripoli (1932-1933)</i>	227
3b. <i>Prospetto sullo stato sanitario degli alunni arabi di 4 scuole di Tripoli (1933-1934)</i>	228
C. I LIBICI E LA SCUOLA SUPERIORE DI STUDI ISLAMICI	229
1c. <i>Gli alunni della SSI al primo anno di attività</i>	229
2c. <i>Gli alunni ad al-Azhar nel 1937</i>	230
D. FOTOGRAFIE	232
1d. <i>Gli istituti scolastici</i>	232
1d1. <i>La Scuola di Arti e Mestieri</i>	233
1d2. <i>La Scuola "Roma"</i>	234
1d3. <i>La Scuola elementare araba di Zuara</i>	235
2d. <i>La GAL a Roma</i>	236
3d. <i>Documenti</i>	237
3d1. <i>La lettera di el-Anesi, amministratore dei beni awqāf per la Cirenaica, sulla SSI</i>	237
3d2. <i>La pagella dello studente Abdurrazaghi Mohammed Gula</i>	240
2d3. <i>Una pagina di un quaderno di geografia</i>	241
FONTI E BIBLIOGRAFIA	242
FONTI ARCHIVISTICHE	242
FONTI A STAMPA	255
BIBLIOGRAFIA	259

RINGRAZIAMENTI

Indipendentemente dai risultati ottenuti, questo lavoro deve molto alle numerose persone che mi hanno aiutato nella ricerca, nella stesura e nell'impostazione della tesi.

Desidero ringraziare il prof. Vittorio Salvadorini, presidente del corso di dottorato in "Storia, istituzioni e relazioni internazionali dei paesi extraeuropei" dell'Università di Pisa, e con lui il prof. Maurizio Vernassa, co-tutor della mia tesi e la commissione di dottorato tutta per avere accolto il mio progetto di ricerca e per i numerosi e preziosi consigli che mi hanno fornito nel corso dei tre anni del dottorato.

Un ringraziamento particolare devo al prof. Salvatore Bono, co-tutor di questa tesi, mia 'guida' scientifica dai tempi della tesi di laurea, nonché paziente lettore di tutti i miei lavori.

Devo molto anche alla prof.ssa Anna Baldinetti, che ha seguito questa ricerca fin dall'inizio, fornendomi il primo orientamento, e, in seguito, continui e numerosi consigli e indicazioni.

A partire dal 2000 ho avuto la fortuna di confrontarmi con diversi studiosi libici. Ringrazio anzitutto il prof. Mohammed T. Jerary, direttore del Libyan Studies Centre di Tripoli, per aver sostenuto la mia ricerca, in particolar modo durante la mia permanenza a Tripoli. Allo stesso modo sono debitrice nei confronti del prof. Salaheddin H. Sury, consigliere scientifico dello stesso centro, con il quale ho avuto modo diverse volte di avere fruttuosi scambi di opinioni.

Ringrazio inoltre il prof. Gianluigi Rossi, vice-direttore dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente, per il fondamentale sostegno fornitomi negli studi di storia della Libia, fin da quando, nel 2001, mi ha accolto fra gli studiosi del Programma di ricerca storica sulle relazioni italo-libiche, diretto congiuntamente dallo stesso prof. Rossi e dal prof. Jerary.

Per le prime indicazioni sulle organizzazioni giovanili fasciste per gli arabi di Libia, sono debitrice nei confronti del prof. Luigi Goglia. Desidero poi

ringraziare padre Filiberto Sabbadin, per tutte le notizie sulla missione francescana in Libia, padre Massimiliano Taroni, per la gentilezza accordatami durante il mio lavoro presso l'archivio dei frati minori lombardi, Giulia Barrera, per le preziose indicazioni archivistiche, Francesco D'Arelli, direttore della Biblioteca dell'Is.I.A.O. e tutto il personale della stessa Biblioteca, Teresa Bertilotti.

Fra gli amici che mi hanno accompagnato in questi tre anni desidero porgere un sentito grazie a François Dumasy, valente studioso di storia della Libia, con il quale ho avuto numerose e fondamentali conversazioni; alcuni importanti spunti del mio lavoro provengono proprio da quegli incontri. Ringrazio anche Claudia Gazzini, impareggiabile 'guida' in Libia e preziosa compagna di lavoro, Leila el-Houssi e Maurizio Musolino. Un ringraziamento particolare devo ad Andrea Scaccia, per il sostegno, l'aiuto, nonché per tutti gli appunti fatti al mio lavoro, di cui è stato il primo lettore.

Ma il ringraziamento più grande desidero rivolgerlo alla mia famiglia: a mio padre, innanzitutto, Maurizio Di Pasquale, senza il cui sostegno morale ed economico non avrei intrapreso questi studi, a mia madre, Giuliana Scarlata, 'consigliera' insostituibile dai tempi dell'università e che continua a supportarmi e ad incitarmi a proseguire nella difficile strada della ricerca, ai miei fratelli, Luca e Chiara, per il loro affetto, a Pigi, primo lettore dei miei articoli e per il suo fondamentale aiuto informatico.

AVVERTENZE ED ELENCO DELLE ABBREVIAZIONI ADOTTATE NEL TESTO

Per i nomi delle persone, delle città e delle località libiche abbiamo scelto di conservare la trascrizione italiana così come indicata nella documentazione archivistica consultata.

Archivio Centrale dello Stato - Roma	ACS
Archivio storico del Ministero degli affari esteri – Roma	ASMAE
Archivio storico dell'ex Ministero Africa italiana – Roma	ASMAI
Dâr al-Mahfûzât al-Târikhiyya – Archivio nazionale libico – Tripoli	DMT
Archivio “Ahmed el-Naib” – Tripoli	AHNT
Archivio della Scuola di arti e mestieri – Tripoli	ASAMT
Archivio dell'Ordine dei frati minori lombardi – Milano	OFM
Fondo dell'ex Ministero Africa italiana presso l'ACS	MAI
Fondo ispettorato scuole	IS
Fondo della Presidenza del Consiglio dei ministri	PCM
Fondo della Segreteria particolare del Duce – Carteggio riservato	SPD-CR
Fondo del Consiglio superiore coloniale	CSC
Fondo della Direzione generale per gli italiani all'estero e delle scuole	DGIE
Fondo del Partito Nazionale Fascista	PNF
Fondo Carte Giovanni Ameglio	GA
Ministero delle colonie	MC
Direzione generale per l'Africa settentrionale	DGAS
Soprintendenza scolastica	SS
Busta	b.
Cartone	c.
Fascicolo	fasc.
Sottofascicolo	sottofasc.
Giornale Luce	GL

INTRODUZIONE

La nostra ricerca si propone di esaminare la politica educativa fascista verso gli arabi di Libia e, in questo ambito, di analizzare il ruolo svolto dall'educazione 'indigena' nella politica islamica fascista e nel tentativo di 'fascistizzazione' dei musulmani. La destinazione conclusiva del nostro lavoro è rivolta agli esiti dell'educazione messa in atto dal regime fascista per la formazione culturale dei libici.

La scelta del campo di indagine deriva da un insieme di considerazioni, la prima delle quali è legata alla situazione dell'istruzione in Libia dopo la fine del colonialismo italiano. Nel 1965, in un articolo del periodico britannico "The Economist", si affermava che la Libia era carente di tutte le figure professionali necessarie per lo sviluppo del settore petrolifero, la principale risorsa economica del paese; la causa di questa situazione era attribuita alla politica educativa italiana: «it will be years before Libya can make good the appalling neglect of education by the former Italian colonial administration»¹. In uno studio del 1973, dedicato a *La formation des élites politiques maghrébines*, si sottolineava la scarsa rilevanza delle scuole italiane nella formazione delle élites politiche libiche².

L'unica istituzione del periodo coloniale specificatamente destinata alle élites libiche fu la Scuola superiore di studi islamici (SSI – *al-madrasah al-islâmiyyah al-ulyâ*), inaugurata da Balbo nel 1935. Il governatore (a capo della colonia libica dal 1934 al 1940) realizzò in tal modo un progetto che aveva preso le mosse più di vent'anni prima, nel 1913. Prima ed unica scuola superiore per la formazione islamica degli arabo-libici, la sua istituzione rispose ad esigenze

¹ "The Economist", June 12, 1965, p. 1323, citato in R. FARLEY, *Planning for development in Libya, The exceptional Economy in the Developing World*, New York-Washington-London, Praeger Publishers, 1971, p. 121. L'autore è stato United Nations Development and Planning Expert e Senior Economist al Ministero della pianificazione e dello sviluppo libico dal 1964 al 1966, p. 84.

² CENTRE DE RECHERCHES ET D'ETUDES SUL LES SOCIETES MEDITERRANEENNES, *La formation des élites politiques maghrébines*, Paris, Librairie générale de Droit et de Jurisprudence, 1973 (collection *Bibliothèque Africaine et Malgache*, tome XIX), p. 127 citato in F. CRESTI, *Per uno studio delle «élites» politiche nella Libia indipendente: la formazione scolastica (1912-1942)*, "Studi Storici", XLI, gennaio-marzo 2000, n. 1, p. 121.

pratiche e allo stesso tempo politiche. Fino ad ora, a fronte dell'importanza che sembra avere avuto nella storia dell'educazione libica in epoca coloniale, non sono stati compiuti studi approfonditi sulla storia di questa scuola³. La necessità di indagare sulle vicende della SSI, in primo luogo per comprendere il suo ruolo nella formazione della notabilità libica, è stato uno dei punti di partenza del nostro lavoro.

In ogni vicenda coloniale la politica educativa per i 'nativi' ha svolto un ruolo centrale nel complesso della politica 'indigena' e nel sistema economico delle colonie. Nella storia del colonialismo, la formazione di una classe di «*évolués*» si rese indispensabile, da un punto di vista più strettamente pratico, per la preparazione di manodopera specializzata e di funzionari di basso rango dell'amministrazione coloniale, necessari per la valorizzazione delle colonie secondo gli obiettivi economici e politici delle madrepatrie. Su un piano più generale, le potenze coloniali ebbero la necessità di avere delle figure che fungessero da intermediari fra il governo coloniale e le popolazioni colonizzate.

A grandi linee possiamo distinguere le politiche educative esercitate dalle varie potenze coloniali in due tipologie, corrispondenti alle due principali politiche 'indigene' della storia del colonialismo: la politica *assimilazionistica*, tendente a formare una classe di 'indigeni' completamente europeizzata, assimilati, appunto, alla cultura della madrepatria e a scapito della cultura di provenienza dei colonizzati e la politica *associazionistica* per la formazione di una classe di 'indigeni' che fosse in grado di collaborare alla valorizzazione della colonia, senza che questa formazione comportasse l'abbandono del sistema culturale di provenienza.

Comunemente si collega al sistema assimilazionistico la politica 'indigena' francese e a quello associazionistico la politica 'indigena' britannica. In realtà le vicende coloniali di entrambe le potenze mostrano che non si può operare una distinzione così netta; la Francia, ad esempio, passò dall'uno all'altro sistema anche nel settore che ci riguarda più da vicino, la politica educativa per i colonizzati. Entrambe le tipologie che si sono presentate, si fondavano, prima di ogni altra cosa, sull'insegnamento della lingua della madrepatria. In particolare,

³ Nel 2000 Federico Cresti rilevò la necessità di approfondire le vicende della Scuola: *op. cit.*, p. 150. Sulla SSI si veda il paragrafo ad essa dedicato nel V capitolo della tesi.

nell'assimilazionismo l'intero sistema educativo per i colonizzati era basato su quello in vigore nel paese del colonizzatore. L'assimilazionismo francese tendeva così ad una francesizzazione dei 'nativi' al fine di operare una trasformazione radicale degli 'indigeni' attraverso la rimozione del sistema culturale di provenienza e la sua sostituzione con la cultura e il sistema di valori francesi⁴.

A fronte di una consistente bibliografia sulla politica educativa messa in atto dalla Francia e dalla Gran Bretagna nelle rispettive colonie, la storiografia non ha dedicato molta attenzione a questo aspetto della vicenda coloniale italiana. Per quanto riguarda in particolare la Libia, il tema si ricollega ad una problematica più vasta: nonostante l'incremento di studi registrato negli ultimi decenni su diversi aspetti del colonialismo italiano in Libia, si devono mettere ancora una volta in primo piano le lacune che tuttora caratterizzano la storiografia⁵. La politica educativa italiana in Libia è uno degli aspetti della nostra vicenda coloniale che deve ancora essere adeguatamente studiato. Inoltre, in relazione agli studi italiani, si evidenzia un problema di impostazione storiografica della ricerca: come ha affermato Anna Baldinetti «Italian historiography still lacks studies on social history which place the events of

⁴ Per un discorso generale sulle politiche 'indigene' coloniali si vedano: G. BALANDIER, *La situation coloniale: approche théorique*, "Cahiers internationaux de sociologie", XI, 1951, pp. 44-79; L. BENTON, *Colonial Law and Cultural Difference: Jurisdictional Politics and the Formation of the Colonial State*, "Comparative Studies in Society and History", vol. 41, n. 3, July 1999, pp. 563-588; R.F. BETTS, *Methods and institutions of European domination*, in A.A. BOAHEN (a cura di), "Africa under colonial domination 1880-1835", London, UNESCO, 1985, pp. 245-285. In particolare, per le politiche educative: D. BOUCHE, *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920*, Lille-Paris, Université de Lille-Librairie H. Champion, 1975; F.J. CLATWORTHY, *The formulation of British colonial education policy, 1923-1948*, Ann Arbor, University of Michigan-School of Education, 1971; P. GIFFORD e T.C. WEISKEL, *African education in a Colonial context: French and British Styles*, in P. GIFFORD e W.M.R. LOUIS (a cura di), "France and Britain in Africa: imperial rivalry and colonial rule", New Haven-London, Yale University Press, 1971, pp. 663-711; A. LEON, *Colonisation, enseignement et éducation: étude historique et comparative*, Paris, L'Harmattan, 1991; J.A. MANGAN (a cura di), *The Imperial curriculum: racial images and education in British colonial experience*, London-New York, Routledge, 1993; N. MAROUF e C. CARPENTIER (a cura di), *Langue, école, identités*, Paris, L'Harmattan, 1997; R.J. MASON, *British education in Africa*, London, Oxford University Press, 1959.

⁵ Sulla situazione della storiografia per la storia della Libia si vedano: S. BONO, *Colonialismo italiano in Libia*, in V. PIRRO (a cura di), "L'altro Mediterraneo. L'Italia e il Vicino Oriente: storia, problemi prospettive. Atti del convegno di Terni, aprile 1987", Terni, Thyrsus, 1991, pp. 21-37; N. LABANCA, *Gli studi italiani sul colonialismo italiano in Libia*, in N. LABANCA e P. VENUTA (a cura di), *Un colonialismo, due sponde del Mediterraneo. Atti del seminario di studi storici italo-libici* (Siena-Pistoia, 13-14 gennaio 2000), Pistoia, Editrice C.R.T., 2000, pp. 19-32; ID., *Quale nodo*, in N. LABANCA (a cura di), *Un nodo. Immagini e documenti sulla repressione coloniale italiana in Libia*, Manduria-Bari-Roma, Lacaita, 2002, pp. 5-22.

colonial Libya in the history of Libya itself instead of in the history of Italian colonialism»⁶.

Il primo lavoro sul tema che possiamo annoverare fra gli studi 'post-coloniali' risale al 1943, quando cioè in realtà il colonialismo era ancora in pieno svolgimento e si deve a uno studioso americano, Roland R. De Marco. La tesi principale dello studioso è quella di un sistema educativo rivolto in maniera accentuata all'assimilazione e quindi all'italianizzazione dei 'nativi' delle colonie italiane. Questa tesi fu riconfermata a distanza di molti anni, nel 1979, da un altro studioso americano, Leonard Appleton⁷.

In Italia, invece, Gabriella Ciampi è stata la prima studiosa ad analizzare questa tematica in prospettiva 'post-coloniale'; nell'ambito del convegno su *Fonti e problemi della politica coloniale italiana* (atti pubblicati a Roma nel 1989), la Ciampi ha proposto un contributo sul sistema scolastico coloniale in Eritrea e in Libia⁸. Anche in questo caso la tesi centrale è quello di un sistema educativo tendente all'assimilazione dei colonizzati. Per quanto riguarda la Libia, la studiosa afferma comunque che la politica assimilazionistica fu interrotta nel 1922, nell'ambito della «politica di collaborazione», attraverso una normativa che affermò il «principio della pari dignità rispetto a quello dell'assimilazione»⁹. L'indagine della Ciampi, tuttavia, come quella di Leonard Appleton, si ferma al periodo pre-fascista¹⁰.

⁶ La citazione da A. BALDINETTI (a cura di), *Modern and contemporary Libya: Sources and Historiographies*, Roma, Is.I.A.O., p. 12. Per altre indicazioni bibliografiche sull'educazione nelle colonie francesi e inglesi si rimanda alla *Bibliografia* della tesi alla sezione A3.1 *Studi sull'educazione nelle colonie diverse da quelle italiane*, pp. 250-252.

⁷ R.R. DE MARCO, *The Italianization of African natives-Government native education in the Italian colonies 1890-1937*, New York, Teachers College-Columbia University, 1943; L. APPLETON, *Italian Educational Policy towards Muslims in Libya 1911-1928*, tesi di dottorato, London, King's College-University of London, 1979; si veda anche dello stesso autore *The question of nationalism and education in Libya under Italian rule*, "Libyan Studies", vol. 10, 1979, pp. 29-33.

⁸ G. CIAMPI, *La scuola nelle colonie*, in MINISTERO PER I BENI CULTURALI E AMBIENTALI - UFFICIO CENTRALE PER I BENI ARCHIVISTICI, "Fonti e problemi della Politica Coloniale italiana. Atti del convegno (Taormina-Messina, 23-29 ottobre 1989)", Roma, 1996, vol. II, pp. 669-690. Non abbiamo citato l'opera di Fulvio Contini, che nel 1953 scrisse una *Storia delle istituzioni scolastiche della Libia*, pubblicata dalla Plinio Maggi a Tripoli. Crediamo infatti che lo studio, scritto in funzione apologetica dell'opera italiana in Libia, segua uno schema interpretativo prettamente 'coloniale' nel quale la 'magnanimità' dell'azione coloniale in favore degli 'indigeni' è considerata un assunto piuttosto che un oggetto di indagine. L'impostazione di Contini si deva anche al fatto che l'autore era stato funzionario dell'amministrazione scolastica libica nonché autore della gran parte dei libri di testo per gli 'indigeni'.

⁹ G. CIAMPI, *op. cit.*, p. 688.

¹⁰ Lo studio di Appleton, risultato del suo dottorato di ricerca, in realtà si ferma al 1928, ma si deve considerare che la prima normativa del governo fascista per la scuola 'indigena' risale proprio al 1928, e quindi l'effettivo cambiamento del sistema scolastico 'indigeno' secondo i propositi del regime in tema di politica educativa fu successivo a quell'anno.

Negli ultimi anni il tema oggetto della nostra ricerca ha ricevuto una certa attenzione da parte degli studiosi, aprendo un nuovo dibattito storiografico. Nel 2000 Federico Cresti ha proposto una riflessione sul ruolo dell'educazione in Libia dal 1912 al 1942 nella formazione intellettuale delle élites politiche libiche. Questa è la conclusione dello studioso:

il regime coloniale in Libia non si pose, ovvero rifiutò coscientemente, la questione della modernizzazione delle *élites* locali, almeno fino all'epoca di Balbo. Due ci sembrano esserne le ragioni principali: da un lato la politica di repressione, di controllo e di discriminazione [...]; dall'altro la visione degli amministratori coloniali secondo la quale esisteva, *a priori*, una scuola adatta alle esigenze della popolazione musulmana, che non poteva che prendere a modello, al suo livello più alto, l'esempio zaytuniano o azhariano. L'idea di costituire una Scuola superiore di studi islamici, luogo privilegiato, unico in definitiva – e a lungo mitico –, destinato alla formazione delle *élites* libiche, presente dagli inizi e che attraversa tutta la storia della colonizzazione italiana in Libia, malgrado il ritardo con cui fu realizzata, ne è a mio parere la dimostrazione¹¹.

Riteniamo, come sembra suggerire anche Cresti, che la tesi di una politica educativa tendente all'assimilazione non permetta di spiegare le motivazioni che portarono il governo coloniale all'istituzione di una scuola islamica, preposta cioè ad una formazione secondo i canoni della cultura dei colonizzati, in questo caso i musulmani di Libia. Si pone quindi il problema di capire se effettivamente la politica educativa italiana in Libia sia stata o meno assimilazionistica, così come affermato dalla storiografia che abbiamo prima presentato.

In epoca fascista la questione dell'assimilazione è strettamente correlata a quella della 'fascistizzazione' degli arabo-libici. Durante il suo governatorato Italo Balbo indicò un modello di politica sociale tendente alla 'assimilazione' della popolazione araba della Libia al fine di associare musulmani e 'metropolitani' dell'allora colonia italiana sotto il vessillo unificante del fascismo. L'educazione costituiva la base di questo vasto progetto, quale strumento per «penetrare» fra gli arabi o, per usare un'espressione dell'epoca coloniale, assicurarsi la loro «conquista morale». La prospettiva di questo 'rivoluzionario' processo fu spiegata da Balbo in questi termini:

¹¹ Corsivo nel testo: F. CRESTI, *op. cit.*, pp. 157-158.

L'opera svolta dal Governo Fascista a beneficio degli arabi è [...] di tale portata politica e morale da trasformare la struttura sociale della popolazione; da creare anzi le condizioni necessarie per una più diretta partecipazione di questa popolazione alla nostra vita civile. [Essa è costituita] da un complesso di provvidenze dirette alla loro elevazione morale e alla loro elevazione civile, tale da creare una rispondenza spirituale tra la potenza conquistatrice e i suoi sudditi mussulmani. [...]

Noi avremo in Libia non dominatori e dominati, ma italiani cattolici e italiani mussulmani, gli uni e gli altri uniti nella sorte invidiabile di essere gli elementi costruttori di un grande potente organismo, l'Impero Fascista¹².

Il progetto sociale del governatore era parte integrante della cosiddetta «pacificazione civile», quell'insieme di attività promosse dal governo coloniale al fine di avvicinare la popolazione colonizzata all'amministrazione italiana a partire dai primi anni '30, ovvero nell'ultimo periodo della «pacificazione militare» della Libia. Gli interventi operati riguardarono diversi settori, da quello sanitario a quello del lavoro, da quello più strettamente politico a quello dell'educazione¹³.

Nello stesso periodo il governo fascista intraprese una serie di azioni rivolte ad avvicinare all'Italia le comunità e i governi dei paesi musulmani, e finalizzate principalmente a scalzare le posizioni inglesi e francesi in Nord-Africa e nel Vicino Oriente. Nelle intenzioni di Balbo, l'azione verso gli arabo-libici voleva essere la concretizzazione della politica islamica del regime e, allo stesso tempo, la sua massima realizzazione. Effettivamente si può affermare che buona parte della politica islamica fascista trovò la sua corrispondenza nella

¹² I. BALBO, *La politica sociale fascista verso gli Arabi della Libia*, in "Atti dell'VIII Convegno Volta – tema: L'Africa (Roma, 4-11 ottobre 1938)", Roma, Reale Accademia d'Italia, 1940, pp. 6-7.

¹³ Sulla «pacificazione civile», a parte il recente studio di G. BIASUTTI, *La politica indigena italiana in Libia. Dall'occupazione al termine del governatorato di Italo Balbo (1911-1940)*, Centro Studi popoli Extraeuropei "Cesare Bonacossa", Università degli Studi di Pavia, Pavia, 2004, e le analisi più generali contenute nelle storie del colonialismo italiano in Libia (per le quali rimandiamo alla *Bibliografia*), dobbiamo riferirci agli studi dell'epoca fascista. Si vedano, in particolare: A. AUSIELLO, *La politica italiana in Libia*, Roma, Tipografia Don Luigi Guanella, 1939; C.M. DE VECCHI DI VAL CISMON, *Politica sociale verso gli indigeni e modi di collaborare con essi*, in Atti del VIII convegno «Volta» - Tema: L'Africa (Roma, 4-11 ottobre 1938)", Roma, Reale Accademia d'Italia, 1939, pp. 733-739; F. MORIOTTI, *Sviluppi ed orientamenti della legislazione sociale nell'Africa italiana*, "Rassegna economica dell'Africa italiana", luglio-agosto-settembre 1941, pp. 504-509; B. PACE, *Il fascismo, la riconquista e la politica indigena della Libia*, in T. SILLANI (a cura di), "La Libia in vent'anni di occupazione italiana", "La Rassegna Italiana", volume speciale, XV, serie III, n. 172-173, settembre-ottobre 1932, pp. 58-77; M. RAVA, *Politica sociale verso gli indigeni e modi di collaborazione con essi*, estratto da "Atti del VIII convegno «Volta» - Tema: L'Africa", *op. cit.*, pp. 3-22.

«pacificazione civile» attuata in Libia. In questo quadro il governo italiano operò per attuare una progressiva ‘fascistizzazione’ degli arabo-libici al fine di associare la schiera la più ampia possibile di musulmani al progetto coloniale fascista in Libia. A sua volta l’azione sociale promossa nella colonia libica avrebbe dovuto favorire la propaganda fascista nel mondo arabo-islamico¹⁴.

Uno studio complessivo sulle azioni di ‘fascistizzazione’ in Libia deve ancora essere fatto. Recentemente Luigi Goglia ha esaminato le organizzazioni fasciste ‘indigene’ nelle colonie africane d’Italia¹⁵. In Libia le principali furono la Gioventù araba del littorio (GAL), istituita nel 1935 e l’Associazione musulmana del littorio (AML), fondata nel 1938¹⁶. In questo ambito l’educazione per gli ‘indigeni’, come abbiamo già rilevato, si poneva come lo strumento primario per formare gli arabo-libici secondo il sistema di valori del regime o, per usare le parole di Balbo, al fine di creare una «rispondenza spirituale» fra italiani e musulmani. Nel corso del nostro lavoro esaminiamo il ruolo svolto dalla politica educativa per i musulmani della colonia nella formazione di una classe di ‘indigeni fascistizzati’.

Sul fronte della storiografia libica, nel 2000 la storia dell’educazione in Libia è stata esaminata dal prof. Mohammed Taher Jerari, direttore del Libyan Studies Centre di Tripoli. Nel suo contributo l’accento è posto sulla trasformazione del sistema scolastico libico dal tardo periodo ottomano a quello coloniale, passaggio che, secondo lo storico libico, avrebbe comportato un drastico peggioramento dell’istruzione in Libia¹⁷. La modernizzazione culturale libica nell’ultimo periodo ottomano, dal 1835 al 1911, era già stata oggetto di uno studio di un altro storico libico, il prof. Salah al-Din Hasan Sury¹⁸. Nel 2005

¹⁴ In proposito Francesco Gabrieli ha affermato che «l’idillio con l’Islâm non poteva avere miglior campo sperimentale della Libia pacificata»: *La spada dell’Islâm*, “Il Ponte”, VIII, n. 10, ottobre 1952, p. 1454.

¹⁵ L. GOGLIA, *Sulle organizzazioni fasciste indigene nelle colonie africane d’Italia*, in G. DI FEBBO e R. MORO, “Fascismo e franchismo. Relazioni, immagini, rappresentazioni”, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2005, pp. 173-212. Si veda anche il suo precedente contributo sul tema, che tuttavia è molto più breve e privo di note: *Le organizzazioni del P.N.F nell’Africa italiana. Fascismo d’esportazione*, “Storia e Dossier”, III, n. 20, luglio-agosto 1988, pp. 11-17.

¹⁶ Per l’analisi della GAL si veda il paragrafo ad essa dedicato nel V capitolo della tesi. Sulla AML, oltre lo studio di Goglia già citato, si veda anche il paragrafo *La politica islamica del regime e il governatorato di Italo Balbo: un ‘nuovo’ sistema educativo per i libici (1934-1940)* nel I capitolo della tesi.

¹⁷ M.T. JERARY, *L’istruzione in Libia prima e dopo il 1911*, in N. LABANCA e P. VENUTA (a cura di), “Un colonialismo, due sponde del Mediterraneo. Atti del seminario di studi storici italo-libici (Siena-Pistoia, 13-14 gennaio 2000)”, Pistoia, Editrice C.R.T., 2000, pp. 61-74.

¹⁸ S.H. SURY, *Tahdith al-mu’assasat al-ta’limiyya wa al-qada’iyya wa al-diniyya fi wilayat Tarabulus al-Gharb 1835-1911* (La modernizzazione delle istituzioni scolastiche, giuridiche e religiose nel vilayet di

Jerary è ritornato sul tema, questa volta focalizzando l'attenzione sulla reazione da parte libica alla politica educativa italiana in epoca coloniale. La tesi proposta dallo studioso libico è quella di una resistenza culturale al sistema educativo del colonizzatore, manifestata principalmente dalla preferenza accordata dalla maggior parte della popolazione arabo-libica per le scuole tradizionali islamiche rispetto agli istituti governativi italiani¹⁹.

La questione della resistenza culturale alla politica educativa italiana, così come viene proposta dal prof. Jerary, è strettamente connessa con gli aspetti quantitativi della vicenda scolastica, ossia la frequenza degli studenti musulmani nelle scuole italiane in rapporto alla frequenza negli istituti tradizionali islamici. La storiografia ha già evidenziato che il più alto numero di iscrizioni fra gli arabo-libici alle scuole italiane si ebbe in epoca fascista. Nel complesso le difficoltà economiche e militari della colonia ritardarono a lungo la realizzazione di numerosi aspetti dell'educazione. In seguito alla progressiva «pacificazione militare» della colonia, il governo italiano si impegnò in maniera più consistente per la diffusione degli istituti scolastici e per la realizzazione delle misure necessarie per dare corso ai progetti per l'istruzione 'indigena'. Si può quindi affermare che la definizione della politica educativa per gli arabo-libici si realizzò soltanto negli anni del regime²⁰. In base a queste considerazioni riteniamo che l'analisi della politica educativa per i musulmani di Libia durante il Ventennio sia la preconditione necessaria per comprendere appieno anche la questione della risposta libica alla politica culturale italiana in Libia.

Considerando la complessità delle questioni che ci proponiamo di indagare, per la struttura della tesi, articolata in cinque capitoli, abbiamo scelto una suddivisione tematica, che abbiamo ritenuto preferibile ad una suddivisione cronologica. Il primo capitolo (*Dalla «penetrazione pacifica» alla «conquista morale»: le politiche educative dell'Italia in Libia dall'Ottocento al fascismo*)

Tripoli, 1835-1911), "Majallat al-Buhut al-Ta'rikhiyya", V, 1983, 2, pp. 37-58. Per problemi linguistici non abbiamo potuto esaminare questo contributo. Il tema della modernizzazione culturale della Libia nel tardo periodo ottomano è stato affrontato anche da L.S. ANDERSON, *Nineteenth-century Reform in Ottoman Libya*, "International Journal of Middle East Studies", 16, 1984, pp. 325-346.

¹⁹ M.T. JERARY, *The Libyan Cultural Resistance to Italian Colonization. The Consequences of Denying the Values of Others*, in A. BALDINETTI (a cura di), *op. cit.*, pp. 17-35. Per altri studi sulla storia dell'educazione in Libia che non sono stati citati in questa *Introduzione* si rimanda alla *Bibliografia* della tesi alla sezione E. *Studi sulla storia dell'educazione in Libia*.

²⁰ Si veda il paragrafo 5.1 *L'ampliamento della struttura educativa fascista per gli arabo-libici* del V capitolo della tesi, pp. 169-172.

introduce le questioni dibattute nel resto del lavoro, attraverso l'analisi degli aspetti normativi e politici del settore educativo. Il secondo capitolo (*La scuola elementare per gli arabi*) analizza il ruolo della scuola elementare nel sistema educativo per gli 'indigeni', i programmi didattici e i libri di testo adottati e i problemi sanitari della scolaresca. Le altre possibilità formative di tipo moderno per gli arabo-libici, al di là della scuola elementare governativa, sono presentate nel terzo capitolo (*Oltre la scuola elementare: l'istruzione professionale e le scuole cattoliche*). Il quarto («*Un suddito all'Italia e un contadino alla terra*»: *l'opera degli insegnanti in Libia*) presenta la scuola 'indigena' attraverso il punto di vista degli insegnanti coloniali e le loro testimonianze sul lavoro svolto quotidianamente con gli studenti arabi. Al periodo di Balbo e alle principali istituzioni educative sorte durante il governatorato del maresciallo abbiamo dedicato il quinto e ultimo capitolo della tesi (*Istruzione ed educazione al tempo di Balbo*).

Abbiamo ritenuto necessario dedicare un capitolo a se stante alla politica educativa posta in essere durante il periodo di Balbo considerando la sua specificità rispetto a quella degli anni precedenti. Questa stessa considerazione spiega il sottotitolo della tesi che riferisce di *Politiche educative*, piuttosto che di *Politica educativa*. La nostra analisi si ferma al 1940 poiché crediamo che con la morte di Balbo e l'inizio della seconda guerra mondiale, lo svolgimento della politica educativa in Libia possa considerarsi concluso.

Nella parte finale del lavoro abbiamo introdotto delle *Appendici* che illustrano alcuni aspetti delle tematiche affrontate, attraverso tabelle e fotografie. Nelle *Appendici* abbiamo scelto di non includerne alcuna sulla frequenza scolastica nel periodo coloniale. Questa scelta deriva dalla convinzione che per aggiungere ulteriori elementi ai dati sulla frequenza già conosciuti bisogna fare riferimento ai registri scolastici²¹. Da quanto ci risulta questi registri sono andati dispersi, ad eccezione di quelli degli istituti dei Fratelli delle scuole cristiane, che

²¹ I dati sulla frequenza in F. CONTINI, *op. cit.*, pp. 37-38, 77-80, 95-96 e 98-99; R.R. DE MARCO, *op. cit.*, pp. 27-29; A. PICCIOLI, *L'istruzione pubblica in Libia*, in T. SILLANI (a cura di), *op. cit.*, p. 121.

abbiamo utilizzato per ricavare due grafici sull'andamento della frequenza scolastica degli arabi nelle scuole dei lasalliani²².

Riguardo al tema della tesi bisogna aggiungere un'ultima precisazione. La nostra ricerca riguarda esclusivamente la politica educativa per i musulmani di Libia e non indaga sull'istruzione per le altre comunità 'indigene' presenti nel paese nel periodo coloniale, in particolare gli ebrei. La scelta di delimitare il nostro studio ai musulmani deriva innanzitutto dalla considerazione che questi costituivano la stragrande maggioranza della popolazione libica durante l'occupazione italiana. Inoltre, come hanno già rilevato alcuni studi, la politica educativa verso gli ebrei, soprattutto nei confronti del suo nucleo più 'europeizzato', ebbe le stesse caratteristiche di quella messa in atto per i 'metropolitani', in virtù del rapporto di collaborazione che si stabilì fra l'élite politica ed economica ebraica e il governo coloniale²³.

Per la nostra indagine abbiamo fatto riferimento a fonti archivistiche in lingua italiana, provenienti da archivi italiani e libici. Esattamente in Italia sono state utilizzate le fonti, a Roma, dell'Archivio storico-diplomatico del Ministero degli affari esteri, dell'Archivio Centrale dello Stato, dell'Archivio dell'Istituto Luce, a Milano dell'Archivio dell'Ordine dei Frati minori francescani e dell'Archivio dell'Istituto San Giuseppe. A Tripoli abbiamo consultato le fonti conservate presso l'Archivio nazionale libico (*Dâr al-Mahfûzât al-Târikhiyya*), l'Archivio della Scuola di arti e mestieri e l'Archivio "Ahmed al-Naib". Da quanto ci risulta tutte le fonti libiche sono inedite così come una parte della documentazione italiana adoperata. Le fonti sono di varia natura e alle relazioni e alla corrispondenza dei funzionari coloniali abbiamo affiancato documentazione 'non ufficiale'. Fra le fonti rintracciate ci preme segnalare quei documenti che riteniamo di particolare valore: i quaderni e i diplomi degli studenti libici, il carteggio sulla SSI, i documenti sull'attività finanziaria e scolastica della Scuola di arti e mestieri di Tripoli e i registri scolastici delle scuole cattoliche. Ci

²² I Fratelli delle scuole cristiane sono chiamati anche lasalliani dal nome del fondatore dell'ordine Jean-Baptiste de La Salle: A. CHEVALIER, *Les Frères des Ecoles Chrétiennes et l'enseignement primaire après la révolution 1797-1830*, Paris, Poussielgue, 1887.

²³ Lo studio principale sugli ebrei di Libia in età contemporanea si deve a R. DE FELICE, *Ebrei in un paese arabo. Gli ebrei nella Libia contemporanea tra colonialismo, nazionalismo arabo e sionismo, 1835-1970*, Bologna, Il Mulino, 1978. Si veda anche M. ROUMANI, *Les juifs des pays arabes: un probleme négligé*, Jérusalem, Comité préparatoire Organisation mondiale des juifs des pays arabes, Wojac, 1975.

auguriamo, soprattutto, che questa documentazione possa contribuire a far luce sulla questione dell'educazione per gli arabo-libici in epoca fascista anche nella prospettiva della storia della Libia.

Le questioni storiografiche aperte sul tema che ci proponiamo di indagare sono molteplici. Riassumendo possiamo dire che sul fronte della politica educativa italiana il punto centrale è costituito dalla questione dell'assimilazione e italianizzazione degli arabi di Libia e delle azioni rivolte alla loro 'fascistizzazione'. Sul fronte libico il tema centrale riguarda la reazione dei musulmani alla politica educativa italiana e, più in particolare, l'ammissibilità o meno della tesi della resistenza culturale. Attraverso l'analisi di tutte queste tematiche, ci proponiamo di giungere ad una valutazione dell'influenza e degli esiti dell'istruzione 'indigena' messa in atto dall'Italia per la formazione culturale dei libici.

DALLA «PENETRAZIONE PACIFICA» ALLA «CONQUISTA MORALE»: LE POLITICHE EDUCATIVE DELL'ITALIA IN LIBIA DALL'OTTOCENTO AL FASCISMO

1.1 *L'attività educativa della missione francescana e la penetrazione culturale italiana (1810-1911)*

«L'azione nostra nella Tripolitania e nella Cirenaica, essenzialmente civile e pacifica, si svolge principalmente per mezzo della scuola e della beneficenza». Così scriveva il direttore generale per le scuole all'estero Scalabrini, a Giacomo Agnesa, direttore centrale per gli affari coloniali nel 1910, un anno prima dell'occupazione italiana della Libia. Scalabrini individuava in tal modo nell'educazione lo strumento principale per «rendere più efficace la propaganda italiana» presso «l'elemento straniero e indigeno» della Libia. Questo intento di penetrazione culturale, per ciò che attiene le scuole governative allora presenti a Tripoli, si era concretizzato nell'apertura di corsi in lingua araba nelle scuole maschili e di una sezione speciale per musulmani nell'istituto tecnico-commerciale²⁴.

La prima scuola sussidiata dal governo italiano a Tripoli era sorta nel 1876 ad opera di Giannetto Paggi, un maestro proveniente da Livorno, che aveva accolto la richiesta di alcuni israeliti tripolini di fondare nella città maghrebina una scuola elementare italiana. Al corso maschile si aggiunse dopo due anni anche una sezione femminile affidata alle sorelle Marulli. Nel 1883 le due scuole elementari passarono sotto il controllo del Ministero degli affari esteri quali scuole di stato. Nello stesso anno furono istituite le prime tre classi dell'istituto tecnico e nel 1888 il primo giardino d'infanzia governativo²⁵.

²⁴ Si veda la relazione di Scalabrini a Giacomo Agnesa del 1910 in ASMAE, ASMAI, *Africa II*, b. 179/1, fasc. 4, 1895-1910, *Scuole nelle colonie italiane – Scuole italiane all'estero*.

²⁵ Si vedano: F. CONTINI, *op. cit.*, pp. 11-12, A. FESTA, *La scuola italiana e l'opera di conquista morale della Libia*, Tripoli, 1931, pp. 5-6 e MASCIA, *Le scuole italiane in Tripoli*, estratto da MINISTERO DELLE COLONIE, "Mostra coloniale di Genova", Roma, Tipografia nazionale G. Bertero, 1914.

I primi diffusori di 'italianità' in Libia furono in realtà i missionari francescani, promotori di un'attività educativa in Tripolitania fin dall'Ottocento. Sbarcati a Tripoli nel 1630²⁶, i francescani aprirono la prima scuola in città nel 1810; l'istituto nei primi anni fu frequentato soltanto da pochi allievi ed aveva un programma di insegnamento molto ridotto, limitato all'italiano, a qualche nozione di aritmetica e all'istruzione religiosa. In seguito padre Venanzio da S. Venanzio, un frate particolarmente dedito al problema dell'educazione, volle aprire anche una scuola per bambine²⁷. La nuova sezione femminile fu affidata nel 1846 alle suore del Buon Pastore, che per un breve periodo si erano occupate anche del riscatto dalla 'schiavitù' delle bambine fezzanesi, attività presto abbandonata per molteplici difficoltà²⁸. Nella scuola, frequentata da una sessantina di alunne «delle tre religioni vigenti in reggenza: la cristiana, l'araba e l'israelita», l'insegnamento era impartito in italiano²⁹. A questa scuola si aggiunse, sempre ad opera delle stesse suore, una scuola con indirizzo professionale. L'attività scolastica delle suore del Buon Pastore, partite da Tripoli nel 1854, venne proseguita dalle suore di S. Giuseppe dell'Apparizione, che continuarono a dedicarsi all'istruzione durante tutto il periodo del colonialismo italiano in Libia. Accanto alla scuola le stesse giuseppine, nel 1859, fondarono un «ospedale» sia per gli europei che per la popolazione locale³⁰.

Alla fine dell'Ottocento, quando sorsero a Tripoli le prime scuole controllate dal governo italiano, l'attività educativa degli istituti privati cattolici era ormai consolidata, con un orario di insegnamento di sei ore giornaliere e corsi

²⁶ I primi francescani, padre Marco Scalze da Venezia e padre Odoardo Micheli da Bergamo, giunsero a Tripoli per assistere i cristiani schiavi dei corsari nella reggenza barbaresca. Si vedano: C. BERGNA, *La missione francescana in Libia*, Tripoli, Nuove Arti Grafiche, 1924, pp. IX-X e pp. 6-7, S. BONO, *I primi missionari francescani a Tripoli* in "L'Italia Francescana", n.s., XXVIII, 1953, pp. 377-380 e F. SABBADIN, *I frati minori lombardi in Libia. La missione di Tripoli 1908-1991*, Milano, Edizioni Biblioteca Francescana, 1991, p. 15.

²⁷ Sulle prime scuole cattoliche a Tripoli si vedano: V.B. BERTOLI, *Apostolato francescano in Tripolitania*, Milano, Basilica S. Antonio, 1951, pp. 34-35, F. CONTINI, *op. cit.*, pp. 8-11 e A. FESTA, *op. cit.*, pp. 6-11.

²⁸ Sull'inizio dell'attività delle suore in Libia si veda: C. BERGNA, *op. cit.*, pp. 138-139.

²⁹ A. FESTA, *op. cit.*, p. 8 che cita padre Costanzo Bergna.

³⁰ Nel 1854, infatti, le suore del Buon Pastore lasciarono improvvisamente la missione di Tripoli. Si vedano: C. BERGNA, *op. cit.*, p. 147, V. B. BERTOLI, *op. cit.*, p. 35, T. C. FRANCESCO, *Le Suore Giuseppine a Tripoli*, "L'Osservatore Romano", 18 giugno 1939, n. 143, p. 4 e G. ROVASI, *Breve storia della missione libica*, dattiloscritto, in OFM, Libia, c. *Documenti raccolti da P.C. Bergna e altri*, fasc. *Breve storia della Missione libica di P. Giacinto Rovasi*, p. 10 bis. Sull'attività delle suore Giuseppine in Libia si vedano: *Relazione storica delle Suore Giuseppine di Tripoli e di Bengasi, per documenti d'Archivio della Missione*, dattiloscritto s.a. e s.d., in OFM, Libia, c. *Istituti religiosi presenti in Libia* e T.C. FRANCESCO, *op. cit.*

anche in lingua araba e francese. Negli stessi anni, in seguito all'aumento progressivo della colonia europea presente a Tripoli, accrebbe il numero degli alunni negli istituti della missione. Padre Angelo S. Agata, prefetto francescano, iniziò a cercare un ordine religioso al quale affidare la gestione delle scuole, ormai troppo onerosa per il personale della missione, impegnato anzitutto nell'assistenza spirituale della colonia cristiana. Il prefetto si rivolse dapprima ad un ordine che fin dalla sua fondazione era dedito esclusivamente all'insegnamento elementare, i Fratelli delle scuole cristiane i quali, tuttavia, rifiutarono l'incarico per mancanza di personale³¹. Nel 1881 giunsero così a Tripoli i Marianisti, che ressero gli istituti fondati dai francescani fino al 1910, quando abbandonarono la missione tripolina e furono sostituiti, dopo due anni, dagli stessi Fratelli³².

Come nella scuola femminile delle suore del Buon Pastore, gli istituti dei Marianisti erano frequentati anche da un certo numero di alunni musulmani. La notizia è riferita da padre Costanzo Bergna, missionario in Libia durante il periodo coloniale e storico della missione, che segnala:

I vecchi registri scolastici segnano la presenza e la frequenza dei figli di notabili arabi e ufficiali turchi, di famiglie israelite, nomi di famiglie maltesi; in maggioranza di alunni di nazionalità italiana³³.

³¹ I Fratelli delle scuole cristiane istituirono le prime scuole in Francia a Reims nel 1679, ma l'erezione canonica dell'ordine si ebbe soltanto nel 1725; attualmente le scuole dei Fratelli sono diffuse in tutto il mondo. Si vedano A. CHEVALIER, *Les Frères des Ecoles Chrétiennes et l'enseignement primaire après la révolution 1797-1830*, op. cit., e la voce *Fratelli delle Scuole Cristiane* in G. PELLICIA e G. ROCCA, *Dizionario degli istituti di perfezione*, Roma, Edizioni Paoline, 1977, vol. IV, pp. 728-746. Sull'opera dei Fratelli in Libia si vedano: F. KABAZI, *L'alta opera educativa dei Fratelli delle scuole cristiane*, in AA.VV., "Atti del II° convegno su «La presenza culturale italiana nei paesi arabi» (Sorrento 18-28 novembre 1982)", Roma, I.P.O., 1984, pp. 446-452.

³² Su questa vicenda si veda C. BERGNA, op. cit., p. 154. I Marianisti, o Fratelli di Maria, appartengono alla Società di Maria, fondata da Guilleme-Joseph Chaminade nel 1817 a Bordeaux: si veda la voce *Società di Maria (Marianisti)*, in G. PELLICIA e G. ROCCA, op. cit., vol. VIII, pp. 1616-1624.

³³ A. FESTA, op. cit., p. 9 che cita padre Bergna. Padre Costanzo Bergna, originario di Cantù (Como), giunse in Libia nel 1912. Nel 1930 fondò la missione francescana in Somalia. Nel 1937 la Santa Sede lo nominò prefetto apostolico di Dessiè in Etiopia. Morì ad Addis Abeba il 12 dicembre 1941. È stato autore di numerose opere storiche sulla missione francescana in Libia, fra le quali merita di essere ricordata *Tripoli dal 1510 al 1850* (Tripoli, 1925), prima storia della città ad essere mai stata scritta; l'opera è stata tradotta in arabo nel 1969 dall'italianista libico Khalifa Tillisi: si veda S. BONO, *Storiografia e fonti occidentali sulla Libia (1510-1911)*, "Quaderni dell'Istituto italiano di cultura di Tripoli", n.s., n. 2, Roma, L'Erma di Bretschneider, 1982, pp. 15-16. Su padre Bergna si veda anche V. IANARI, *Chiesa, coloni e Islam. Religione e politica nella Libia italiana*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1995, pp. 67 e seguenti.

Così alla fine dell'Ottocento alcune famiglie tripoline, seppure, come sembra, in numero ridotto, si rivolsero all'istruzione delle scuole cattoliche per la formazione dei propri figli. La presenza di musulmani in questi istituti è un aspetto della storia dell'educazione libica meritevole di grande attenzione. Come si avrà modo di analizzare più dettagliatamente in seguito, questa presenza perdurò durante tutto il periodo del colonialismo italiano in Libia, anche se caratterizzata da forti variazioni numeriche dal 1911 al 1942. In questa sede vogliamo segnalare soltanto due elementi: durante l'occupazione coloniale le scuole cattoliche costituirono per i giovani libici che vi ebbero accesso una opportunità formativa di livello qualitativamente superiore rispetto alla formazione garantita dalle scuole governative per gli arabi; negli istituti della missione, inoltre, si ebbe quell'incontro fra studenti musulmani e studenti italiani che fu sempre avversato dalla politica educativa italiana per gli arabi, fondata su una netta separazione delle scuole per gli 'indigeni' da quelle per i 'metropolitani'³⁴. Il largo credito ricoperto da queste scuole nella società libica perdurò anche dopo l'indipendenza del paese, fino al 1970, quando, con l'avvento di Gheddafi, la missione francescana fu costretta a lasciare la Libia³⁵.

Ritornando alla fine del XIX secolo, la preferenza accordata da alcuni libici all'educazione impartita dai missionari trova una prima spiegazione considerando la situazione dell'istruzione in Libia in quel periodo. Fino alla metà dell'Ottocento il sistema scolastico era costituito esclusivamente dalle scuole musulmane tradizionali³⁶. L'organizzazione dell'istruzione pubblica in Libia si

³⁴ Nella storiografia del periodo coloniale, così come nella documentazione archivistica consultata, la parola 'indigeno', di norma, è utilizzata sia in riferimento ai musulmani di Libia che agli ebrei della colonia. Tuttavia, come è stato spiegato nell'*Introduzione* la politica scolastica italiana verso i due gruppi di popolazione fu molto differente. Nel nostro lavoro adoperiamo il termine 'indigeno' in riferimento esclusivamente ai musulmani di Libia. Nelle relazioni dei funzionari scolastici anche la dizione 'metropolitano', di norma, era utilizzata per studenti di nazionalità diversa, ossia per indicare gli italiani, che comunque erano presenti nella percentuale maggiore, ma anche tutti gli europei che frequentavano le scuole governative e spesso anche quegli ebrei libici più vicini alla cultura europea. Nella tesi, quando ci riferiamo ai 'metropolitani', intendiamo riferirci all'insieme di questi soggetti.

³⁵ Pure se in numero assai più ridotto rispetto a Tripoli, alcuni arabi frequentarono la scuola dei Fratelli Cristiani anche a Bengasi, fondata in quella città nel 1912. Si vedano i registri scolastici delle scuole dei Fratelli in Libia, conservati in fotocopia presso l'Archivio dell'Istituto S. Giuseppe di Milano. I registri originali, secondo quanto riferito dai superiori dell'Ordine, dovrebbero trovarsi presso l'Archivio del Ministero degli affari esteri, ma non è stato possibile rintracciarli.

³⁶ Sulle scuole coraniche si vedano: G. CERBELLA, *Le scuole coraniche in Tripoli*, "Italia d'Oltremare", II, 1937, n. 6, pp. 22-23, ID., *Come si svolgono gli esami nelle scuole coraniche di Tripoli*, "Italia d'Oltremare", 5, 1940, n. 1, p. 15, ID., *Le scuole coraniche della Libia. Contributo alla conoscenza delle tradizioni popolari libiche*, in "Annali del Regio Istituto Superiore per Orientale di Napoli", vol. II, 1943,

ebbe dopo circa vent'anni dall'avvio delle prime riforme ottomane nel settore dell'educazione. Iniziate sotto il governo del sultano Mahmud II (1830-1839), le riforme procedettero molto lentamente e diedero risultati apprezzabili solo a partire dagli anni Sessanta del XIX secolo³⁷.

Per ciò che concerne la Tripolitania e la Cirenaica si può parlare di un organico sistema di istruzione pubblica solo alla fine dell'Ottocento. Già nel 1878, comunque, il governo della Porta aveva stabilito l'obbligatorietà dell'istruzione per tutti gli abitanti delle due province³⁸. Le riforme scolastiche, soprattutto, seppure intraprese solo nell'ultimo periodo di dominazione turca in Libia, segnarono l'inizio di un processo di modernizzazione culturale di grande rilievo per il paese. Questo processo ebbe un ulteriore sviluppo nel 1908, dopo l'ascesa dei Giovani Turchi ad Istanbul³⁹.

Dopo l'istituzione delle prime scuole elementari pubbliche, intorno alla metà dell'Ottocento, il governo turco si impegnò per l'istituzione di scuole di livello superiore. Alla vigilia dell'occupazione italiana della Libia, nel paese, oltre le scuole musulmane tradizionali, vi erano un asilo infantile e una scuola elementare a Tripoli, una scuola elementare a Bengasi ed altre nell'entroterra tripolitano. Per quanto riguarda l'istruzione post-elementare, nel 1870 si contavano in Libia 5 *rushdiyya*, ossia «scuole preparatorie» agli istituti di istruzione superiore, sorte nei centri di Tripoli, Bengasi, Homs, Derna e Murzuck; questi istituti furono successivamente distinti in *rushdiyya* militari preparatori per la scuola superiore militare di Istanbul e *rushdiyya* civili, per la formazione dei funzionari della pubblica amministrazione. Nel 1898 furono

pp. 303-350, S. CIAPETTI, *Le scuole coraniche*, "Tripolitania", III, n. 3, 1933, pp. 15-20 e MINISTRY OF EDUCATION, *Religious education in Libya*, Tripoli, 1966.

³⁷ Sulle riforme nel campo dell'istruzione nell'impero ottomano si veda R. MANTRAN (a cura di), *Histoire de l'Empire Ottoman*, Paris, Fayard, 1990, pp. 454-455, 478 e 481. La legge di riforma dell'istruzione pubblica emanata nel 1869 in G. YOUNG, *Corps de droit ottoman*, vol. II, Oxford, Clarendon Press, 1905, pp. 352-388.

³⁸ M.T. JERARY, *L'istruzione in Libia*, op. cit., p. 66.

³⁹ L'importanza del processo di modernizzazione intrapreso in Libia dai turchi in questo periodo è sottolineata da diversi studiosi. Si vedano: A.A. AHMIDA, *The Making of Modern Libya: State formation, Colonization and Resistance, 1830-1932*, Albany-New York, State University of New York Press, 1994, pp. 43-71, L.S. ANDERSON, op. cit., L. APPLETON, *Italian educational policy*, op. cit., pp. 104-110, F. CRESTI, op. cit., p. 123, M.T. JERARY, *L'istruzione in Libia*, op. cit., pp. 63-70 e 74 e N. LAFLI, *Une ville du Maghreb entre ancien régime et réformes ottomanes. Genèse des institutions municipales à Tripoli de Barbarie (1795-1911)*, Paris, L'Harmattan, 2002, pp. 213-246; S.H. SURY, op. cit. Sul movimento nazionalistico dei Giovani Turchi si vedano: R. MANTRAN (a cura di), op. cit., pp. 153-155; St. J. SHAW e E.K. SHAW, *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey*, vol. II, *The Rise of Modern Turkey*, Cambridge, University Press, 1977, pp. 255 e seguenti.

istituite anche due *rushdiyya* femminili, a Tripoli e Bengasi. Lo stesso anno fu inaugurata la Scuola di arti e mestieri di Tripoli, comprendente una sezione maschile per gli orfani, accolti nel convitto della scuola e avviati all'esercizio di un mestiere, ed una femminile, esclusivamente per l'insegnamento professionale. Vi erano inoltre una scuola «normale» per la preparazione dei maestri, fondata nel 1901, una scuola «di *al- 'Irfan*» per i giovani appartenenti alla notabilità del paese, una scuola tecnica maschile ed una scuola tecnica femminile.

Negli stessi anni sorsero anche diverse scuole private. Oltre le scuole italiane, governative o cattoliche, a Tripoli vi erano una scuola inglese, inaugurata nel 1907, e due scuole francesi; altri due istituti francesi erano presenti anche a Bengasi. Nel 1908, infine, quando i Giovani Turchi presero il potere ad Istanbul, il Comitato Unione e Progresso promosse l'istituzione di due scuole superiori di ispirazione politica, basate su principi europei e modernizzanti. Nella tabella alla pagina successiva abbiamo riassunto tutti i dati in nostro possesso sugli istituti scolastici a Tripoli alla vigilia dell'occupazione italiana⁴⁰.

In Cirenaica, nello stesso periodo fu determinante il ruolo svolto dalla Senussia, che rappresentava senz'altro la principale autorità politica ed economica della regione. Fu lo stesso capo della confraternita, Ahmed al-Sharif, a promuovere l'incremento dell'educazione, al fine di preparare i cirenaici «morally and socially» a resistere al colonialismo europeo: in soli tre anni dal 1897 al 1900, la frequenza scolastica triplicò passando da 5.000 a 15.000 alunni⁴¹.

Tornando alle scuole della missione, sicuramente queste furono per i giovani tripolini i primi istituti di istruzione alternativi alle scuole musulmane tradizionali. Gli istituti cattolici, in primo luogo, offrivano la possibilità di apprendere alcune lingue europee e l'importanza di questa opportunità culturale prevalse sulle considerazioni legate alla differenza di religione. Piuttosto sembra

⁴⁰ Sull'istruzione in Libia nel tardo periodo ottomano si vedano: la relazione *Sulle scuole italiane in Tripoli*, in ACS, PCM – T, 1912, fasc. 1.2.219 dalla quale abbiamo ricavato i dati dello specchietto, L. ANDERSON, *op. cit.*, pp. 331-332; F. CONTINI, *op. cit.*, pp. 5-7; F. CORÒ, *Settantasei anni di dominazione turca in Libia (1835-1911)*, Tripoli, Plinio Maggi, 1937, pp. 85-89; M.T. JERARY, *L'istruzione in Libia*, *op. cit.*, pp. 61-70; S.H. SURY, *op. cit.*

⁴¹ A.A. AHMIDA, *State and Class Formation and Collaboration in Colonial Libya*, in R. BEN-GHIAT e M. FULLER (a cura di), *Italian Colonialism*, New York, Palgrave MacMillan, p. 63.

LA FREQUENZA SCOLASTICA A TRIPOLI ALLA VIGILIA DEL COLONIALISMO

ITALIANO

(dati dalla relazione *Sulle scuole italiane in Tripoli*, ACS, PCM-T, 1912, fasc. 1.2.219)

Scuola	Alunni/e	Nazionalità
Asilo infantile	80	arabi e turchi
Scuola elementare maschile	280	arabi e turchi
Scuola elementare femminile	80	arabe e turche
Scuola tecnica maschile	65	arabi e turchi
Scuola tecnica femminile	40	arabe e turche
Istituto professionale maschile della Scuola di arti e mestieri	120	orfani arabi
Istituto professionale femminile presso la Scuola di arti e mestieri	30	arabe e turche
Scuola “normale” superiore	40	in prevalenza arabi
Scuola militare	405	in prevalenza turchi
Scuola “di propaganda” diurna del Comitato Unione e Progresso	200	arabi e turchi
Scuola “di propaganda” serale del Comitato Unione e Progresso	120	in prevalenza ebrei
Totale	1460	

che, proprio in virtù della loro base religiosa, i musulmani le preferissero alle scuole governative italiane, accusate di incrementare l'ateismo poiché ispirate a principi anticlericali e massonici⁴².

Intanto, alla vigilia della spedizione militare il governo italiano cercò di sviluppare ulteriormente la penetrazione culturale presso la popolazione libica. Già negli anni precedenti, come si è detto, furono istituiti corsi in lingua araba nelle scuole elementari italiane presenti a Tripoli e nel 1904 una sezione speciale per musulmani presso l'istituto tecnico-commerciale, comprendente gli insegnamenti dell'italiano, dell'aritmetica, della geografia, del francese e dell'arabo. Nell'anno della sua fondazione il corso per musulmani fu frequentato da 45 alunni, mentre negli anni successivi il numero scese dai 12 ai 15, sembra per una campagna promossa sia dalle autorità turche che dai frati francescani e finalizzata ad allontanare gli alunni arabi dalle scuole governative italiane⁴³.

L'azione di contrasto promossa dai turchi è facilmente comprensibile, e si inseriva nell'insieme di attività esercitate dagli ottomani al fine di ostacolare la cosiddetta «penetrazione pacifica» italiana, esplicita, oltre che in campo scolastico, attraverso diverse iniziative economiche e finanziarie⁴⁴. Così, dopo l'istituzione delle sezioni per arabi nelle scuole italiane, come abbiamo visto le autorità turche intensificarono gli sforzi per dare nuovo vigore alle «languenti scuole ottomane», cercando di incrementare il numero di alunni arabi anche al fine di allontanarli dalle nostre scuole⁴⁵.

Le motivazioni dell'opposizione esercitata dal clero cattolico sono meno evidenti. Negli stessi anni, anche le autorità consolari italiane osteggiarono apertamente le scuole della missione, accusate di non operare a favore della

⁴² L. APPLETON, *Italian Educational Policy*, op. cit., p. 111.

⁴³ F. CRESTI, op. cit., pp. 124-125; V. IANARI, op. cit., pp. 8-9 e MASCIA, op. cit., pp. 5-6.

⁴⁴ Sulla «penetrazione pacifica» si vedano: A. D'ALESSANDRO, *Il Banco di Roma e la guerra di Libia*, "Storia e Politica", 1968, VII, 3, pp. 491-509; L. DE ROSA, *Storia del Banco di Roma*, Roma, Banca di Roma, 1982, pp. 239-304; D.J. GRANGE, *Diplomatie, Finance et Nationalisme. Les Entreprises du «Banco di Roma» en Tripolitania (1908-1911)*, in "Recherches sur l'Italie contemporaine", Roma, Ecole Française de Rome, 1978, n. 1, pp. 45-67; C. MASI, *La preparazione dell'impresa libica. Come e perché l'Italia è andata a Tripoli*, in T. SILLANI (a cura di), "La Libia in venti anni di occupazione italiana", "La Rassegna Italiana", volume speciale, XV, serie III, n. 172-173, settembre-ottobre 1932, pp. 11-31; R. MORI, *La penetrazione pacifica italiana in Libia dal 1907 al 1911 e il Banco di Roma*, "Rivista di studi politici internazionali", XXIV, n. 1, gennaio-marzo 1957, pp. 102-118.

⁴⁵ Lettera del console italiano a Tripoli, Pestalozza per il ministro degli esteri Tittoni del 3 giugno 1907 in ASMAE, Serie Politica P, 1906-1908, b. 5.

causa italiana⁴⁶. Iniziata con l'apertura delle prime scuole italiane nel paese maghrebino, la concorrenza in campo educativo fra il nostro governo e la chiesa in Libia attraversò tutto il periodo coloniale, seppure non mancarono momenti di intesa e collaborazione fra le autorità civili e religiose della colonia. Il contrasto fra la missione francescana e l'Italia in Libia traeva origine da una serie di elementi. Sicuramente questa opposizione rispecchiava i difficili rapporti fra la Chiesa e lo Stato italiano, che furono particolarmente complessi nel periodo crispino, ed iniziarono a migliorare proprio in occasione della spedizione italiana in Libia. È evidente anche che lo scontro fra l'Italia e la missione, che era sotto la tutela della Francia fin dal lontano 1740, celava la concorrenza italo-francese nell'opera di penetrazione culturale in Libia. Alcuni missionari, sempre secondo le fonti consolari italiane, erano considerati dei veri e propri agenti della Francia⁴⁷. Effettivamente i francescani avevano operato attivamente per la propaganda culturale francese in Libia⁴⁸; nel periodo di attività dei fratelli marianisti, soprattutto, l'insegnamento si svolse esclusivamente in francese per tutti gli alunni, senza distinzione di religione, pur rimanendo obbligatori il corso di italiano e quello di inglese, introdotto dagli stessi fratelli. Padre Bergna, in proposito, riferisce:

I primi anni furono non poco difficili per il Prefetto, che fu energico nell'esigere l'insegnamento in lingua italiana, malgrado le difficoltà protestate dal corpo insegnante, che non poteva di colpo attenuare un pronunziato nazionalismo, ed insegnare in una lingua nella quale pochi erano versati⁴⁹.

Nel 1876, inoltre, all'epoca della fondazione della prima scuola sussidiata dal governo italiano a Tripoli, l'Alliance Israelite Universelle fondò nel quartiere ebraico della città un istituto sempre con insegnamento in lingua francese⁵⁰.

⁴⁶ V. IANARI, *op. cit.*, pp. 24-25.

⁴⁷ Si veda la documentazione contenuta nel fasc. 1.2.494 in ACS, PCM-T, 1912.

⁴⁸ V. IANARI, *op. cit.*, p. 3.

⁴⁹ C. BERGNA, *op. cit.*, p. 154. Sembra, tuttavia, che l'insegnamento avvenisse in lingua francese: il console di Francia a Tripoli, in una lettera al ministro degli esteri francese del 18 maggio 1929, riferisce che nella scuola dei frères l'insegnamento era esclusivamente in francese. La lettera ed altra corrispondenza fra le autorità consolari della Francia in Libia e il Ministero degli esteri francese negli anni '20 sono conservate in fotocopia in OFM, Libia, c. *Documenti raccolti da P.C. Bergna e altri*, fasc. *Ministero degli Esteri di Francia. Documentazione sulla Missione di Libia*. Sull'argomento si veda anche V. IANARI, *op. cit.*, pp. 16-18.

⁵⁰ A. FESTA, *op. cit.*, p. 9.

Importante organo della propaganda francese in Libia, l'*Alliance*, anche dopo l'occupazione italiana, cercò di incrementare la sua azione nel campo educativo, come comunicava con preoccupazione Caruso Inghilleri, direttore dei servizi civili a Tripoli al segretario del presidente Giolitti, Peano il 6 gennaio 1912:

L'*Alliance* israelita mi ha chiesto il permesso di aprire le sue scuole. È scuola *francese*, protetta dal consolato francese. Tale permesso, con la scusa delle condizioni sanitarie che dichiarai ancora non completamente buone, negai. Noi non possiamo né dobbiamo farci prevenire dai francesi. Le scuole dell'*Alliance* sono francesi e seminano influenza e civiltà francese; mentre a noi interessa seminare la nostra civiltà insegnando la nostra lingua e facendo conoscere la nostra storia. Mi hanno soffiato all'orecchio che malgrado il divieto l'*Alliance* ha aperto le sue scuole [...]. Come vede la questione delle scuole è urgente⁵¹.

Il direttore Scalabrini, consapevole dei contrasti con i francescani, evidenziò che l'azione di propaganda italiana in Libia attraverso le scuole poteva dare buoni frutti solo se il governo fosse riuscito a conquistare il favore della popolazione musulmana, ma anche l'appoggio della missione⁵². Per avvicinare gli arabi alle scuole italiane, il direttore sostenne l'opportunità di aprire dei corsi che potessero incontrare le loro preferenze: «una sezione per i musulmani nella quale, oltre all'Italiano e agli elementi del conteggio, si insegni da un Iman, il diritto canonico»⁵³. La proposta di Scalabrini configurava il modello della futura scuola italo-araba, l'istituto alla base del sistema scolastico 'indigeno' posto in essere dal governo italiano. Come si vedrà nel corso del lavoro, le scuole per gli arabo-libici istituite dal nostro governo si fondarono sul modello delle scuole elementari italiane ma con un programma di insegnamento ridotto ed integrato da corsi, affidati a maestri arabi, di lingua araba e di religione musulmana.

Grazie a un complesso lavoro diplomatico durato due anni, nel 1907 si ebbe il passaggio della missione dalla protezione del governo francese a quella del governo italiano. L'opera di avvicinamento all'Italia fu intrapresa nel 1905 dal prefetto francescano padre Giuseppe Bevilacqua, in base ad una serie di valutazioni sia pratiche che diplomatiche. Alla decisione sembra che contribuisse

⁵¹ ACS, PCM-Gabinetto 1912, fasc. 1.2.441 citato in G. CIAMPI, *op. cit.*, p. 683.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ Relazione di Scalabrini a Giacomo Agnesa del 1910, *cit.*

un certo malcontento dei francescani verso l'operato della Francia, accusata di disinteresse verso la missione⁵⁴. Padre Bevilacqua, peraltro, dovette valutare anche il crescente interessamento dell'Italia verso la Libia e il fatto che una eventuale annessione italiana del territorio libico avrebbe assicurato ai missionari indubbi vantaggi politici ed economici.

Un ruolo concreto nell'azione di avvicinamento dei francescani all'Italia fu svolto dall'Associazione nazionale italiana per soccorrere i missionari all'estero che, ai primi del Novecento, aveva iniziato ad aiutare sia economicamente che con la fondazione di nuove scuole la missione francescana in Libia; in particolare nel 1903 si stabilirono a Tripoli, nella zona della *Menscia*, le suore francescane missionarie d'Egitto su richiesta dal prefetto apostolico e d'intesa con Ernesto Schiaparelli, segretario generale dell'Associazione. Dal 1902 lo stesso Schiaparelli operava in Egitto nel settore archeologico e negli anni seguenti avrebbe agito per favorire la propaganda italiana in quel paese⁵⁵. Le suore si impegnarono sin dall'inizio in attività caritatevoli ed educative, aprendo un orfanotrofio ed una scuola a Tripoli e, successivamente, ampliando il loro impegno in diverse zone della Libia⁵⁶.

I primi progetti italiani verso la Libia risalivano al 1881, in seguito alla delusione per l'imposizione del protettorato francese sulla Tunisia. Questa, per la presenza nel paese di una consistente comunità italiana, aveva rappresentato una delle ambizioni coloniali dell'Italia; negli anni successivi l'Italia cominciò a guardare alla Libia come possibile territorio di espansione coloniale. Peraltro,

⁵⁴ Sul protettorato francese e sul passaggio a quello dell'Italia si vedano: C. BERGNA, *op. cit.*, pp. 165-166, V. IANARI, *op. cit.*, pp. 6-15 e F. SABBADIN, *op. cit.*, pp. 19-25.

⁵⁵ A. BALDINETTI, *Orientalismo e colonialismo. La ricerca di consenso in Egitto per l'impresa di Libia*, Roma, I.P.O., 1997, pp. 102-107. Notizie su Schiaparelli e la sua Associazione in *La voce del Nilo. Numero speciale in ricordo del 50° anniversario dalla Fondazione della Associazione Nazionale per soccorrere i Missionari italiani*, s.l., gennaio-febbraio 1937.

⁵⁶ Sull'attività delle suore si vedano: I. COLOMBO, *L'opera delle Suore Francescane del Cuore Immacolato di Maria in Libia*, "Famiglia Cristiana", Tripoli, XXX, n. 9, settembre 1959, pp. 4-8; V. FACCHINETTI, *Il Vicariato apostolico di Mons. Giacinto Tonizza, I parte Dagli inizi (1920) alla consacrazione della Cattedrale (1928)*, dattiloscritto, pp. 34 e seguenti in OFM, Libia, c. *Lettere dei Missionari documenti 1930-1970*, fasc. *Corrispondenza di mons. Giacinto Tonizza con P.G. Bergna, con P.A. Sala, con i Provinciali di Milano e altri*; V. FILIPPINI, *La Missione Francescana di Homs 1875-1917*, dattiloscritto, Homs, dicembre 1917, pp. 97-111 in *ibidem*, c. *Registri cronache delle Missioni 1900-1937*; relazione dattiloscritta s.d. intitolata *Lo sviluppo dell'Istituto in Tripoli* in *ibidem*, c. *Rapporti e relazioni missionari Ministro provinciale*, fasc. *RR. Suore Francescane Miss. d'Egitto – necrologio – note storiche – varie*; *Riassunto storico d'Archivio della Missione sulle Suore Fran. Miss.*, dattiloscritto, in *ibidem*, c. *Istituti religiosi presenti in Libia*, fasc. *Fratelli Scuole Cristiane Tripoli e Suore Bianche – D'Egitto*.

dalla fine dell'Ottocento diverse volte si temette che l'annessione italiana della Libia potesse essere minacciata da una concorrente pretesa francese su quel territorio⁵⁷.

Ad ogni modo, il passaggio della missione alla tutela italiana fu assai sofferto perché interrompeva un rapporto secolare e, come sottolinea lo storico francescano padre Filiberto Sabbadin «intaccava il prestigio e gli interessi politici della Francia il cui Governo da sempre – fosse esso espressione del *Re Cristianissimo* o della Rivoluzione giacobina o della Massoneria ottocentesca – usava la religione come *instrumentum regni*»⁵⁸. La conclusione dell'accordo fra l'Italia e la missione causò reazioni assai negative da parte della comunità francofona e maltese di Tripoli. Soprattutto nel 1910 i fratelli marianisti furono costretti a lasciare le scuole fondate dai francescani e a ritornare in Francia⁵⁹.

Abbandonata la tutela francese, il direttore Scalabrini era certo che la missione cattolica in Libia poteva considerarsi assicurata alla causa italiana. In realtà, ancora nel 1912 i funzionari coloniali dovevano registrare azioni di contrasto verso le scuole governative, esercitate con particolare vigore dai frati di Bengasi. Durante una predica nella chiesa della città cirenaica, padre Costantino Chiappetti fu accusato di avere ammonito i fedeli con queste parole:

Guardatevi o fratelli dai nemici della chiesa – non affidate a costoro l'educazione dei vostri figli. Forse non parleranno essi direttamente contro Dio, contro la chiesa, ma col loro falso insegnamento allontaneranno a poco a poco i vostri figli dalla religione.

Sono realmente questi i falsi profeti, che condurranno i vostri figli alla perdizione. Falsi profeti che abusando della vostra fiducia, travieranno l'educazione della gioventù. Da questa scuola non usciranno che dei mascalzoni i quali condurranno la nazione all'anarchia e al socialismo⁶⁰.

Negli anni seguenti la rivalità fra le due istituzioni in campo educativo si attenuò, ma non scomparve mai del tutto. Di certo, con l'acquisizione del protettorato dei francescani il governo italiano raggiunse un duplice obiettivo,

⁵⁷ Si veda C. ZAGHI, *P.S. Mancini, l'Africa e il problema del Mediterraneo, 1884-1885*, Roma, 1955.

⁵⁸ F. SABBADIN, *op. cit.*, p. 23.

⁵⁹ C. BERGNA in riferimento al passaggio all'Italia, parla di «un colpo di pietra scagliato in un vespaio», *op. cit.*, p. 165; si veda anche F. SABBADIN, *op. cit.*, p. 25.

⁶⁰ Lettera del tenente generale Briccola per il presidente del consiglio del 22 agosto 1912 in ACS, PCM-T, 1912, fasc. 1.2.494.

l'avvicinamento al clero da un lato e una forte limitazione dell'influenza francese nelle scuole libiche dall'altro. Quest'ultima fu progressivamente eliminata durante il periodo fascista: nel 1929 il console di Francia a Tripoli, in una lettera al suo ministro degli esteri, comunicava con rammarico che la scuola dell'Alliance, ormai unica scuola 'francofona' presente in città, sopravviveva stentatamente⁶¹. Di contro, negli stessi anni, se è vero che per molti aspetti la Chiesa e il governo italiano collaborarono intensamente, la concorrenza per il controllo dell'educazione in colonia tornò ad essere particolarmente accesa⁶².

Nella tabella alla pagina seguente mostriamo i dati sul sistema scolastico della Libia alla vigilia dell'occupazione italiana⁶³. Possiamo supporre che il numero di alunni delle scuole musulmane tradizionali, per le quali non abbiamo alcun dato, fosse molto elevato, considerando, fra l'altro, che il sistema di istruzione pubblico turco era abbastanza recente. Il numero di alunni conosciuto alla vigilia della spedizione italiana permette comunque di fare un confronto con la frequenza scolastica subito dopo l'inizio dell'occupazione coloniale, e di valutare in tal modo i primi effetti del colonialismo sul sistema scolastico libico, come vedremo nelle pagine che seguono.

⁶¹ Lettera del console di Francia a Tripoli per il ministro degli esteri francese del 18 maggio 1929, *cit.*

⁶² Si vedano le pp. 139-141 del III capitolo della tesi.

⁶³ I dati della tabella da F. CONTINI, *op. cit.*, pp. 13-14.

LA SCUOLA IN LIBIA ALLA VIGILIA DEL COLONIALISMO ITALIANO

(dati da F. CONTINI, *Storia delle istituzioni scolastiche della Libia*, Tripoli, Plinio

Maggi, 1953, pp. 13-14)

Tripoli		
Scuole	Numero	Alunni
Scuole pubbliche turche	10	1460
Scuole governative italiane	5	1146
Scuole della missione francescana	3	541
Scuole coraniche	16	
Scuole islamiche superiori	5	
Scuola dell'Alliance Israelite Universelle	1	
Bengasi		
Scuole	Numero	Alunni
Scuola elementare turca	1	
Scuole governative italiane	3	546
Scuole della missione francescana	3	322
Scuole coraniche		
Homs		
Scuole	Numero	Alunni
Scuole governative italiane	2	152
Scuola femm. dell'Ass. Nazionale per i Missionari Italiani	1	75
Derna		
Scuole	Numero	Alunni
Scuole della missione francescana	2	97
Totale	52	4339

1.2 L'occupazione italiana e la formulazione di una politica scolastica coloniale (1911-1919)

L'inizio della guerra in Libia portò alla chiusura di tutte le scuole del paese, molte delle quali furono occupate dai militari ed utilizzate per scopi bellici⁶⁴. Nel febbraio del 1912, dopo che fu debellata l'epidemia di colera che investì il paese all'inizio delle operazioni militari, ricominciarono a funzionare le scuole governative italiane, la scuola professionale femminile istituita dagli ottomani, gli istituti della missione e quello dell'Alliance⁶⁵. Già nel gennaio del 1912 il problema dell'istruzione per gli arabi era stato posto all'attenzione del presidente del consiglio Giolitti dal direttore dei servizi civili Caruso Inghilleri⁶⁶. Pur nella grande confusione che caratterizzò la gestione degli affari civili in Libia all'inizio dell'occupazione militare, il governo provvide fin da subito a smobilitare la struttura scolastica ottomana per creare *ex novo* un sistema di istruzione per gli 'indigeni' modellato in base ai propri obiettivi politici in colonia⁶⁷. Dopo la riapertura delle scuole, il dipartimento per gli affari civili dispose l'istituzione di una sezione italo-araba presso la scuola maschile elementare italiana di Tripoli a *sciara* Espagnol. Il primo corso per gli arabi del periodo coloniale, seguendo il modello già tracciato da Scalabrini, fu strutturato secondo i programmi della scuola elementare italiana con l'aggiunta dello studio della lingua araba e del Corano. Il mese dopo una sezione italo-araba fu aperta anche a Bengasi presso la locale scuola elementare italiana⁶⁸. La Scuola di arti e mestieri, la più grande struttura scolastica allora presente a Tripoli, rimase ancora a disposizione dell'esercito, il che rese difficile per lungo tempo la ripresa delle attività didattiche⁶⁹.

⁶⁴ MASCIA, *op. cit.*, pp. 7 e 14.

⁶⁵ Sull'epidemia di colera si vedano I. CARUSO INGHILLERI, *I primi ordinamenti civili della Libia (5 Ottobre 1911-9 gennaio 1913): Contributo alla storia della conquista*, Roma, E. Loescher e C., W. Regenberg, 1914, pp. 27-30 e A. DEL BOCA, *Gli italiani in Libia*, vol. I *Tripoli bel suol d'amore (1860-1922)*, Roma-Bari, Laterza, 1986, pp. 105-106. Sulla riapertura delle scuole G. CIAMPI, *op. cit.*, p. 683.

⁶⁶ Rapporto di Caruso-Inghilleri a Peano del 6 gennaio 1912, *cit.*

⁶⁷ Si veda la relazione del direttore Caruso Inghilleri, dal titolo *Sulle scuole italiane in Tripoli*, p. 3, in ACS, *PCM-Tripolitania*, 1912, fasc. 1.2.219 e L. APPLETON, *Italian Educational Policy*, *op. cit.*, p. 31.

⁶⁸ L. APPLETON, *Italian Educational Policy*, *op. cit.*, pp. 32-33. Sui primi provvedimenti per l'istruzione in Libia si veda anche I. CARUSO INGHILLERI, *op. cit.*, pp. 195-210.

⁶⁹ Ancora il 10 novembre 1912 le officine della scuola erano occupate dal genio militare. Si veda il rapporto s.a. (ma della DGAS) per il MC del marzo 1915, in ASMAE, ASMAI, *Africa II*, b. 133/2, fasc. 17, 1915, *Varie: Scuola Arti e Mestieri. Inchiesta Capitano Del Paio. Gratificazioni a Ben Giaber*.

Nel marzo del 1912 il generale Caneva, comandante in capo del corpo di spedizione in Tripolitania, istituì una commissione incaricata di studiare il problema dell'istruzione per gli arabi, tenendo conto anche della mentalità e della sensibilità della popolazione libica, e di proporre i provvedimenti necessari al Ministero delle colonie; lo stesso provvedimento fu adottato per la Cirenaica⁷⁰. Caruso Inghilleri, a capo della commissione per la Tripolitania, l'aprile successivo comunicava nel suo rapporto che a Tripoli soltanto 259 arabi frequentavano le scuole italiane contro 811 ebrei: se si pensa che alla vigilia della spedizione italiana gli alunni tripolini, ad esclusione di quelli dei *katatib*, sommarono a 3147, la frequenza scolastica era scesa vertiginosamente⁷¹. Vi è da sottolineare che ben 75 alunni arabi dei 259 conteggiati da Caruso Inghilleri erano iscritti nelle scuole della missione.

Gli ebrei di Libia più istruiti e legati alla cultura europea si erano rivolti alle scuole italiane fin dalla loro istituzione; nel 1907 l'80% degli alunni delle due scuole italiane di Bengasi erano di religione israelitica⁷². Il legame con l'Italia derivava da un insieme di fattori politici ed economici, e fece sì che buona parte degli ebrei appartenenti alle classi più agiate fosse ben disposta a collaborare con il nostro paese⁷³.

Il funzionario, ponendo in primo piano la netta prevalenza degli studenti ebrei rispetto agli allievi musulmani, sostenne che il divario era dovuto sia alla «impreparazione degli arabi a collaborare con l'Italia» che al loro «profondo sentimento religioso» che li portava a preferire una istruzione basata sull'insegnamento coranico⁷⁴. Caruso Inghilleri propose quindi di «penetrare» nel sistema scolastico tradizionale inviando insegnanti italiani nei *katatib*, al fine di operare per una trasformazione delle scuole coraniche in base agli obiettivi

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ Relazione *Sulle scuole italiane in Tripoli dell'aprile 1912* inviata da Caruso Inghilleri al Ministero delle colonie, *cit.* Il *kuttab* (plurale *katatib*), era la scuola coranica.

⁷² L. DE ROSA, *op. cit.*, p. 245.

⁷³ Sul rapporto fra ebrei e italiani si veda R. DE FELICE, *op. cit.*, in particolare le pp. 183 e seguenti. Lo storico distingue l'ebraismo libico in due gruppi: la stragrande maggioranza, che era chiuso e spesso ignorante da un lato e l'ebraismo straniero insieme all'ebraismo libico più europeizzato, dinamico e intraprendente, dall'altro: *Ibidem*, pp. 25 e seguenti.

⁷⁴ Relazione *Sulle scuole italiane in Tripoli dell'aprile 1912* inviata da Caruso Inghilleri al Ministero delle colonie, *cit.* Questa sproporzione perdurò per lungo tempo: ancora nel 1921 le scuole pubbliche erano frequentate da 702 musulmani contro 1028 ebrei. Solo negli anni '30 il rapporto fra arabi ed ebrei nelle scuole italiane, con un notevole incremento dei primi, iniziò a modificarsi. Si vedano le tabelle sulla frequenza scolastica in F. CONTINI, *op. cit.*, pp. 37-38 e 77-80.

educativi dell'Italia verso gli arabo-libici. Come vedremo, la proposta del funzionario non ebbe seguito e il governo preferì piuttosto fondare il sistema scolastico per i musulmani sugli istituti italo-arabi governativi; le scuole musulmane tradizionali furono sottoposte soltanto ad un'azione di vigilanza.

Un insieme di fattori, e in primo luogo quelli legati alla politica 'indigena' italiana in Libia, spiegano la bassa affluenza degli arabi nelle scuole governative. In linea generale la difficile situazione militare in Libia fin dall'inizio dell'occupazione italiana influì sulla gestione di tutti i servizi civili in colonia e i problemi militari e politici misero in secondo piano l'attenzione del governo per la scuola 'indigena'. Allo stesso tempo si deve considerare che la repressione delle rivolte arabo-turche, e prima di tutte quella seguita all'insurrezione di Sciara Sciat dell'ottobre 1911, contribuirono ad allontanare la popolazione araba dai nuovi dominatori⁷⁵. Le stesse esigenze militari, insieme a quelle politiche, furono alla base della costituzione di un sistema di governo di «dominio diretto», che esclude la popolazione locale dall'amministrazione della colonia. A dispetto di alcuni tentativi di collaborazione fra arabi e italiani - come, ad esempio, la costituzione dei Comitati consultivi indigeni -, questo sistema, in vigore fino al 1919, ebbe un ruolo determinante nell'allontanare l'élite politica e culturale del paese dal governo italiano⁷⁶. Vi è poi da tenere in considerazione, come sottolinea Cresti, che i nostri istituti non erano pronti ad accogliere i musulmani per la carenza di personale insegnante preparato al lavoro con gli arabi e i conseguenti problemi linguistici⁷⁷.

Le limitazioni della prima politica scolastica per i libici, tuttavia, sono riconducibili anche ad altri fattori. Per l'organizzazione dell'educazione degli arabi, seppure intesa come problema principalmente politico, mancò un chiaro programma di azione. Alla fine del 1913 lo stesso ministro delle colonie Pietro Bertolini doveva rilevare l'assenza di qualsiasi «organico provvedimento per

⁷⁵ Sulla situazione militare in Libia in questo periodo si vedano: A. DEL BOCA, *op. cit.*, pp. 108-156; L. DEL FRA, *Sciara Sciat. Genocidio nell'oasi. L'esercito italiano a Tripoli*, Roma, 1985; F. MALGERI, *La Guerra Libica (1911-1912)*, Roma, 1970, pp. 153-201; S. ROMANO, *La quarta sponda. La guerra di Libia (1911-1912)*, Milano, 2005 (I ed. Milano 1977), pp. 32-37 e E. SALERNO, *Genocidio in Libia. Le atrocità nascoste dell'avventura coloniale italiana (1911-1931)*, Roma, 2005², pp. 40-56.

⁷⁶ L. APPLETON, *op. cit.*, p. 29.

⁷⁷ F. CRESTI, *op. cit.*, p. 131. La carenza di insegnanti fu uno dei problemi principali del sistema scolastico per i musulmani per gran parte del periodo coloniale; si veda il terzo capitolo della tesi, in particolare le pp. 144-150.

l'istruzione pubblica»⁷⁸. La mancanza di un programma educativo all'inizio del colonialismo italiano può essere ricondotta in gran parte alle perplessità espresse dai funzionari coloniali sulla stessa opportunità di diffondere la cultura europea fra gli 'indigeni'; scriveva a tal proposito l'ispettore scolastico Namias:

Si deve, e fino a qual punto, diffondere l'istruzione fra gli arabi? E non è a temersi che essi volgano un giorno contro di noi quelle stesse armi intellettuali che noi oggi loro forniamo? Né il timore è del tutto infondato, poiché l'esempio della Tunisia e dell'Egitto ci ammaestra che il nazionalismo arabo è fomentato precisamente da coloro che sono, o almeno sembrano essersi imbevuti della cultura europea ma che di questa in realtà hanno assimilato solo quel tanto che poteva servire ai loro fini⁷⁹.

Le esitazioni espresse da Namias, d'altronde, rispecchiavano l'orientamento di altri funzionari coloniali italiani che, prima di lui, si erano occupati di educazione 'indigena'. Ci riferiamo soprattutto a Ferdinando Martini, governatore dell'Eritrea dal 1897 al 1907, il quale, in base ad una serie di valutazioni politiche, scelse infine di escludere gli eritrei dall'istruzione, almeno finché l'Italia non fosse riuscita a controllare saldamente quel territorio⁸⁰. Namias, pur non giungendo ad una conclusione così drastica, sostenne che i programmi delle scuole per musulmani dovessero «essere compilati con criteri eminentemente pratici, in modo da evitare ogni inutile ingombro mentale», limitando «l'istruzione per gli indigeni all'italiano parlato, alle nozioni varie, a conversazioni famigliari sulla igiene e sulla vita morale e sociale e infine all'avviamento alle arti manuali più comuni e in specie ai lavori della terra»⁸¹.

Il funzionario prospettava così un sistema fondato essenzialmente su due elementi: da un lato la limitazione dell'educazione per gli 'indigeni' al gradino

⁷⁸ P. BERTOLINI, *Discorso presentato alla Camera dei Deputati il 13 giugno 1913*, Roma, Tip. della Camera dei Deputati, 1913 citato in F. CRESTI, *op. cit.*, p. 129.

⁷⁹ Relazione di Amerigo Namias per il Ministero delle colonie del 14 luglio 1913, in ASMAE, ASMAI, *Africa II*, b. 113/1, fasc. 6, 1913, *Libia Scuole* citata in G. CIAMPI, *op. cit.*, p. 686. In uno studio sulla politica culturale italiana in Oriente, Namias espresse un giudizio nettamente negativo sull'utilità della scuola quale mezzo di penetrazione politica: «La verità è che la forza parla alle anime mediocri e volgari con una eloquenza superiore ad ogni altro argomento ed è infatti soltanto con la forza e col prestigio delle armi che la civiltà si è diffusa nel mondo»; A. NAMIAS, *Le nostre scuole all'estero e l'influenza italiana in Oriente*, "Rivista pedagogica", IX, fasc. 9-10, 1916, p. 509. Notizie sull'attività di Namias come funzionario scolastico coloniale in ASMAE, DGIE, *Scuole*, b. 138, fasc. *Namias Amerigo*.

⁸⁰ T. NEGASH, *The Ideology of Colonialism: Educational Policy and Praxis in Eritrea*, in R. BEN GHAT e M. FULLER, *op. cit.*, p. 110.

⁸¹ Relazione di Amerigo Namias per il Ministero delle colonie del 14 luglio 1913, *cit.*

più basso del sistema scolastico italiano, dall'altro, la progressiva italianizzazione dei giovani libici, a svantaggio della cultura e della lingua araba. A differenza di Caruso Inghilleri, che pensava ad una trasformazione dei *katatib* in scuole governative, Namias si oppose al loro inserimento nel sistema di istruzione 'indigeno'. Il giudizio dell'ispettore si fondava su uno dei classici assunti culturali del periodo coloniale, quando individuava nella cultura dei colonizzati, sbrigativamente giudicata inferiore rispetto a quella dei colonizzatori, l'origine dello stato di decadenza attribuito ai 'nativi':

la lingua araba col suo vocabolario estremamente ricco, col meccanismo delle sue forme verbali e della sua sintassi, è un vero impaccio dello spirito. Meravigliosa per esprimere le sfumature della fantasia e del sentimento, essa mal si presta a seguire le deduzioni logiche del pensiero ed ha contribuito non poco a mantenere le genti islamiche nello stato di inferiorità in cui si trovano⁸².

Decisamente contrario a questa tendenza era invece Carlo Alfonso Nallino. Lo studioso, uno dei principali orientalisti del Novecento, già prima dell'occupazione della Libia aveva iniziato a collaborare con il Ministero degli esteri italiano nell'ambito delle attività preparatorie a quell'impresa, esplicate anche attraverso la politica culturale in Egitto e l'instaurazione di opportuni contatti con figure di rilievo del mondo islamico⁸³. Poco dopo l'inizio del colonialismo italiano in Libia, il Ministero degli esteri incaricò Nallino di tracciare le linee guida del programma educativo per i musulmani⁸⁴. Lo studioso sostenne la necessità di sviluppare un sistema scolastico adatto ai bisogni e alla mentalità della popolazione musulmana, basato sulla lingua araba e strutturato sulle scuole coraniche quali scuole preparatorie, e sulle scuole elementari

⁸² *Ibidem*. Sulla 'visione' della lingua araba da parte degli arabisti italiani all'inizio del colonialismo in Libia si vedano: J. GUARDI, *Le discours colonial italien à travers les grammaires et les manuels d'arabe*, in A. BALDINETTI (a cura di), *op. cit.*, pp. 99-112 e B. AIRÒ, *Le discours colonial italien à travers les grammaires et les dictionnaires d'arabe parlé*, in *ibidem*, pp. 113-123.

⁸³ Un ritratto dello studioso, nato nel 1872 a morto nel 1938, in F. GABRIELI, *Orientalisti del Novecento*, Roma, I.P.O., 1993, pp. 3-13. Nallino insegnò letteratura araba presso l'Università egiziana del Cairo e operò per diffondere in quel paese il consenso all'impresa italiana in Libia: A. BALDINETTI, *op. cit.*, pp. 90-91, 102-107, 112-120.

⁸⁴ R. MICACCHI, *L'Enseignement aux Indigènes dans les Colonies Italiennes dépendant directement de la Couronne*, in INSTITUT COLONIAL INTERNATIONAL, *XXI^e Session, Rapport préliminaire*, Bruxelles, Établissement Généraux d'imprimerie, 1931, pp. 480-481.

governative, di durata quinquennale, nell'ambito delle quali l'italiano sarebbe stato introdotto solo nelle classi terminali⁸⁵.

Il dibattito si polarizzò così sull'ammissione o meno dell'arabo come lingua base di insegnamento, e, più in generale, sul maggiore o minore spazio da concedere alla cultura araba nel sistema educativo, questione che si sarebbe riproposta costantemente anche negli anni seguenti. In altre parole alla tendenza 'assimilatrice', rappresentata dalla posizione di Namias, si oppose quella dell'orientalista, più vicina al principio dell' 'associazione', basato sul mantenimento del sistema culturale dei 'nativi'⁸⁶. In prima analisi si può dire che, come nelle colonie francesi, dove prevalse l'assimilazione, anche l'Italia optò in linea generale per una politica culturale tendente all'italianizzazione dei libici, pur concedendo sempre un certo spazio alla cultura locale.

Il ministro Bertolini, nel tracciare l'indirizzo del primo programma educativo per la colonia, così come prospettato da Namias, stabiliva per gli arabi soltanto l'istruzione elementare e professionale al fine di evitare «dottrinarismi europei che (come ad altri Stati avvenne) creino tra gli indigeni larghe schiere di spostati ed aprano l'adito ad agitazioni politiche»⁸⁷. Manteneva tuttavia i *katatib* «stabilendo vigilanza igienica ed accordando sussidi». Nella stessa nota Bertolini progettava l'istituzione di una scuola superiore islamica a Tripoli «per formare indigeni atti agli uffici religiosi e civili ed alle magistrature locali»⁸⁸. È il caso di sottolineare che la *medersa*, o Scuola superiore di cultura islamica, per la prima volta qui annoverata quale istituto di istruzione superiore per gli arabi, avrebbe visto la luce solo nel 1935⁸⁹.

Seguendo queste linee guida fu redatto il primo ordinamento scolastico per la Tripolitania e la Cirenaica approvato con il regio decreto n. 56 del 15 gennaio 1914 che stabilì la costituzione di scuole italo-arabe quale elemento centrale dell'educazione per la popolazione musulmana. Il corso di questi studi, di durata

⁸⁵ G. CIAMPI, *op. cit.*, p. 686 e F. CRESTI, *op. cit.*, pp. 129-130.

⁸⁶ Rodolfo Micacchi sosteneva che la proposta di Nallino non poteva essere accolta poiché avrebbe determinato una perdita di controllo delle scuole da parte delle autorità italiane, dal momento che si sarebbe dovuto far ricorso a maestri arabi "spesso ignoranti e fanatici": R. MICACCHI, *op. cit.*, p. 481.

⁸⁷ P. BERTOLINI, *cit.*

⁸⁸ Il programma di Bertolini in *Concetti di S.E. il Ministro circa la sistemazione del problema scolastico in Libia*, s.d., in ASMAI, *Africa II*, b. 113/1, fasc. 6, 1913 *Libia Scuole*, citato in G. CIAMPI, *op. cit.*, p. 685.

⁸⁹ Sulla Scuola superiore di studi islamici si veda il V capitolo della tesi.

triennale, si basava sull'insegnamento del Corano, della lingua italiana e di «nozioni tratte dai programmi del corso elementare a tipo italiano oppure da quelli delle scuole per gli adulti analfabeti»⁹⁰. Le scuole coraniche sarebbero state soggette a vigilanza sanitaria da parte delle autorità governative⁹¹. Inoltre l'articolo 25 prevedeva l'apertura di una Scuola di cultura islamica. Alla fine del 1914, sulla base di quanto stabilito dal decreto, si ebbero i primi progressi nell'istruzione per gli arabi con l'apertura di 13 scuole italo-arabe in Tripolitania, che nel 1915 furono frequentate complessivamente da 600 alunni, e di 6 in Cirenaica⁹².

In seguito allo scoppio della prima guerra mondiale, l'impegno delle autorità italiane nel settore dell'istruzione si ridusse drasticamente e tutte le spese destinate alle attività scolastiche furono sospese. In Tripolitania, in particolare, la perdita progressiva del territorio controllato dagli italiani ridusse a 6 le scuole italo-arabe della colonia nel 1918, mentre in Cirenaica, in condizioni relativamente più tranquille, se ne contavano 17. In totale le scuole italo-arabe delle due province raggiunsero il numero di 1.829 allievi. Alla fine dell'anno scolastico 1918-1919 il sovrintendente scolastico Rodolfo Micacchi, nell'annuale relazione sulla situazione scolastica in colonia, rilevò che le condizioni di molti istituti erano pessime dal punto di vista dei locali e del materiale scolastico e che la gran parte degli insegnanti era assolutamente impreparata. Tuttavia il numero totale di alunni era aumentato ma con forti differenze fra i centri minori - dove molti bambini contribuivano ai lavori agricoli e nell'ultimo trimestre 1918-1919 il numero di alunni si era dimezzato - e i centri principali⁹³. Più che ad un reale progresso nell'azione politica italiana verso gli arabi, crediamo che l'aumento degli alunni arabi nelle scuole governative registrato in questi anni fosse dovuto all'opera del Patronato scolastico: in una situazione di generale impoverimento della popolazione a causa della guerra, la distribuzione agli alunni da parte del Patronato di materiale scolastico, vestiti e soprattutto cibo risultava fondamentale

⁹⁰ Art. 18 del decreto. Per i programmi dei corsi si veda R. MICACCHI, *op. cit.*, p. 483.

⁹¹ Art. 21 del decreto.

⁹² Relazione del soprintendente scolastico per la Tripolitania, Rodolfo Micacchi per il governatore della Tripolitania del luglio 1919 in ASMAE, ASMAI, *Africa III*, b. 37, fasc. 17, 1918-1919 *Relazione Tripolitania*.

⁹³ *Ibidem*.

per il sostentamento dei bambini che vi avevano accesso⁹⁴. Anche nei primi anni del colonialismo la distribuzione gratuita di pasti caldi aveva attratto diversi alunni nelle scuole italo-arabe, in particolar modo in Cirenaica⁹⁵.

Verso la fine della prima guerra mondiale si registrò una maggiore attenzione per la questione dell'educazione dei musulmani. Il tema fu oggetto di un'ampia relazione del ministro delle colonie Colosimo alla Camera dei deputati il 23 febbraio 1918, nella quale criticava quanto fatto sino a quel momento nel campo dell'istruzione in Libia sia per la ristrettezza dei provvedimenti adottati che per la loro stessa natura. Sostenendo una tesi già affermata prima di lui da altri funzionari coloniali e che avrebbe costituito il *leit motiv* della politica educativa italiana anche negli anni seguenti, il ministro diede grande risalto all'importanza della scuola quale mezzo di penetrazione pacifica fra gli arabi attraverso la quale sviluppare una conquista politica che si sarebbe potuta trasformare in «conquista morale». Si trattava di un principio di politica scolastica coloniale mutuato dal sistema francese e al quale, negli anni seguenti, avrebbe più volte fatto riferimento il funzionario scolastico Angelo Piccioli, come vedremo più avanti.

Per operare nella direzione da lui indicata, Colosimo sostenne la necessità di abbandonare la «timida» politica dei suoi predecessori e di agire su tre fronti: l'ampliamento del sistema scolastico anche nelle zone desertiche e rurali, una adeguata formazione dei maestri sia italiani che arabi e la costituzione di scuole di livello superiore per l'élite musulmana della colonia. In relazione al primo punto il ministro pensava di utilizzare insegnanti ausiliari, similamente a quanto fatto dalla Francia in Africa occidentale, per raggiungere anche i territori più remoti della colonia. Gli insegnanti giunti in colonia dall'Italia avrebbero poi dovuto seguire un corso di formazione obbligatorio. Al fine di creare un nucleo di collaboratori fra le nuove generazioni delle famiglie notabili del paese, il ministro pensava, inoltre, che sarebbe stato necessario sviluppare per i libici scuole elementari di livello superiore, con programmi di tipo tecnico ed agricolo

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ L. APPLETON, *Italian Educational Policy*, op. cit., p. 41.

ed infine di dare la possibilità a questi giovani di completare i loro studi nelle università italiane⁹⁶.

Sicuramente la posizione del ministro risultava assai più ‘liberale’ rispetto alla politica educativa sviluppata sino a quel momento⁹⁷. Il cambiamento della politica ‘indigena’ italiana in Libia di questo periodo è collegata ad una serie di fattori. Di certo anche in Italia il pensiero wilsoniano sul colonialismo ebbe una certa influenza nel riformulare i principi della politica verso i popoli colonizzati. Il tema fu ampiamente esaminato nell’ambito della Commissione del dopoguerra; nella settima sezione, in particolare, dedicata alle questioni coloniali, alcuni dei più illustri orientalisti italiani si espressero contro i principi che avevano ispirato sino a quel momento la politica verso la popolazione libica. Carlo Alfonso Nallino, si espresse nuovamente contro la tendenza ‘assimilatrice’ che aveva caratterizzato i provvedimenti sull’educazione:

A siffatta tendenza italianizzatrice noi siamo recisamente avversi.

Essa è mal vista dagli indigeni, i quali a ragione la considerano una sopraffazione, un tentativo di abbattere con la violenza il loro secolare patrimonio religioso e linguistico. Essa nuoce loro, perché li fornisce d’una quantità di cognizioni perfettamente inutili per la loro vita ed il loro paese, e li priva invece di molte altre necessarie od utili per la loro vita sociale. Essa è antieducativa, poiché presume una base di educazione civile e civica in contrasto completo coll’ambiente familiare e sociale nel quale vivono. Essa si risolve in una fabbrica di malcontenti e di spostati, poiché in realtà gli indigeni libici non trovano poi una carriera corrispondente agli studi di tipo italiano⁹⁸.

È evidente che l’orientalista, così come lo stesso Colosimo, pur nella difesa delle istanze culturali islamiche, non intendeva promuovere un sistema scolastico realmente liberale, quanto piuttosto una politica educativa che, a suo parere, da

⁹⁶ *Relazione sulla situazione politica, economica ed amministrativa delle colonie italiane presentata dal Ministro delle Colonie nella tornata del 23 febbraio 1918*, Camera dei deputati, Legislatura XXIV - Sessione 1913-1916 - Documenti, vol. X, n. LV, Roma, Tip. della Camera dei Deputati, 1918.

⁹⁷ Appleton sostiene che la nuova posizione del ministro, molto più avanzata rispetto alla politica educativa per l’Eritrea e la Somalia, si deve al fatto che «Italy needed to be able to convince the powers in 1919 that she possessed the moral capacity to rule in Africa»; questa necessità nasceva dall’ambizione dell’Italia «to share a mandate in the Cameroons and reintegrate the Tripolitanian hinterland with the coastal regions»: L.A. Appleton, *Italian Educational Policy*, *op. cit.*, p. 63. Crediamo, tuttavia, che l’apertura di Colosimo e la nuova linea del governo italiano per l’educazione degli arabo-libici siano collegate ad un insieme di fattori, come spieghiamo nel testo.

⁹⁸ C.A. NALLINO, *L’istruzione nelle colonie*, in “Relazione della VII sezione della Commissione del dopoguerra (Questioni coloniali)”, Roma 1919, pp. 125-137 citato in A. PICCIOLI, *op. cit.*, p. 114.

un lato avrebbe assicurato all'Italia maggiori vantaggi in termini di consenso da parte degli arabo-libici e dall'altro avrebbe garantito una formazione più consona a quelle che, secondo l'orientalista, erano le 'caratteristiche' dei colonizzati, anche in vista del loro futuro inserimento nel sistema economico coloniale.

Intanto, la difficile situazione militare in Libia durante il primo conflitto mondiale aveva convinto i governanti italiani della necessità di intraprendere una politica di 'collaborazione' con le élites libiche, inaugurata nel 1917 con i primi accordi con la Senussia in Cirenaica e culminata con la concessione dello statuto per la Tripolitania il 1° giugno 1919, seguito da quello per la Cirenaica il 31 ottobre successivo. Gli statuti riconoscevano ai libici una serie di diritti civili e politici, fra i quali la possibilità di ottenere una particolare cittadinanza italiana e il diritto di eleggere i propri rappresentanti per i parlamenti locali creati dagli statuti stessi. Questi, come sottolineò lo stesso Gennaro Mondaini, avevano poteri molto più limitati rispetto al Parlamento italiano, ma rappresentarono, tuttavia, un importante progresso nella politica italiana verso la popolazione colonizzata. Il parlamento tripolitano, però, non fu mai costituito, mentre il parlamento cirenaico fu inaugurato il 30 aprile 1921⁹⁹.

Gli articoli 10, 11 e 12 dello statuto per la Tripolitania stabilirono rilevanti innovazioni per l'educazione degli arabi, frutto dell'ampio dibattito del periodo precedente e delle indicazioni della settima sezione della Commissione. L'articolo 10 stabiliva l'obbligatorietà dell'istruzione elementare maschile e l'impegno del governo ad istituire corsi di istruzione media e superiore; secondo l'articolo 11 l'insegnamento di tutte le materie dell'istruzione primaria e delle materie scientifiche dell'istruzione media sarebbe avvenuto in arabo, mentre l'insegnamento dell'italiano per i primi tre anni del corso elementare diventava facoltativo; infine l'articolo 12 vietava l'insegnamento di principi contrari alla religione musulmana. Lo statuto per la Cirenaica, che recepiva quanto già fissato in tema di educazione dal patto di el-Regima, conteneva le stesse norme dettate

⁹⁹ Sugli statuti e la politica di 'collaborazione' si vedano: U. BASSI, *I Parlamenti libici: sulla partecipazione degli indigeni al governo della Libia*, Modena, Tipografia E. Bassi e nipoti, 1924, A. BERTOLA, *Libertà e uguaglianza religiosa negli Statuti libici*, *Rassegna di diritto coloniale*, "Rivista di Diritto Pubblico e delle Pubbliche Amministrazioni", XII, 1920, parte I, pp. 21-74, C. MANFRONI, *L'origine dei Parlamenti libici*, "Educazione fascista", V, n. 4, aprile 1927, pp. 221-227, G. MONDAINI, *La politica indigena dell'Italia coloniale*, in "Rivista Coloniale", XIX, n. 7-8, luglio-agosto 1924, pp. 240-265, E. QUEIROLO, *La cittadinanza ai libici*, "Rivista coloniale", XIV, n. 5, maggio 1919, pp. 237-256.

dagli articoli 10 e 12 della legge tripolitana, ma si differenziava per quanto riguarda l'insegnamento in arabo che sarebbe stato adoperato per le discipline religiose, la lingua, le scienze islamiche, la letteratura e la storia araba, mentre l'insegnamento di tutte le altre materie sarebbe stato impartito in italiano¹⁰⁰.

La nuova linea in campo educativo stabilita dagli statuti si caratterizzò principalmente per due elementi: la prevalenza dell'insegnamento in arabo e l'introduzione di scuole medie e superiori nel sistema scolastico per i musulmani. In tal modo venne integralmente innovata la politica educativa adottata sino a quel momento, basata, come si è detto, su un programma teso a 'italianizzare' i musulmani e a limitare la loro istruzione al primo livello della scuola elementare. Gabriella Ciampi, a questo proposito, parla di un progresso nel campo educativo compiuto dalla classe politica liberale che portò «dall'assimilazione alla pari dignità»¹⁰¹. Se pure, come sembra probabile, parte dei governanti e delle autorità coloniali italiane vollero sinceramente promuovere un sistema educativo più equo e più consono alle richieste culturali della popolazione musulmana della Libia, si deve mettere in rilievo il brevissimo corso di questa politica e, di conseguenza, la limitazione dei suoi risultati, come evidenziamo nel prossimo paragrafo.

Questa considerazione nasce anche dalla constatazione che mancò la volontà da parte degli 'addetti ai lavori' di abbandonare il vecchio sistema scolastico, in particolar modo in Tripolitania, dove il soprintendente Rodolfo Micacchi a luglio del 1919 sostenne la necessità di mantenere le scuole italo-arabe. A suo parere, in particolare, l'abbandono della lingua italiana sarebbe stata nociva agli interessi dell'Italia in Libia, in quanto rappresentava una «rinuncia da parte dello Stato ad esercitare una qualsiasi azione di penetrazione per mezzo della scuola»; la nuova politica educativa avrebbe potuto così trasformare la scuola in «un'officina» dove preparare «le armi spirituali per combattere l'Italia». I moti egiziani, secondo il sovrintendente, avevano già evidenziato gli effetti negativi di questo tipo di istruzione:

¹⁰⁰ Articolo 11 dello statuto della Cirenaica approvato con il regio decreto 31 ottobre 1919 n. 2401.

¹⁰¹ G. CIAMPI, *op. cit.*, p. 689.

Un tale tipo di scuola può facilmente tramutarsi in focolare di nazionalismo o in valido strumento di rivolta. Ora non è possibile che la potenza colonizzatrice, per quanto blando sia il dominio che intende esercitare, rinunci al controllo sull'istruzione e permetta che la scuola, da strumento di conquista morale e da mezzo di avvicinamento tra l'elemento metropolitano immigrato e l'elemento indigeno si tramuti in elemento dissolvente e sovvertitore della sua dominazione¹⁰².

Nell'Egitto governato dagli inglesi, l'arabo rimase la lingua base di insegnamento, nell'ambito di un sistema scolastico che i britannici, assertori della politica dell'*indirect rule*, scelsero di non modificare. Sia per il minor impegno finanziario che per i vantaggi in termini di consenso da parte degli egiziani, i critici dell'assimilazionismo francese sostennero che la politica educativa inglese in Egitto aveva procurato maggiori vantaggi alla Gran Bretagna di quelli che la Francia aveva ottenuto nelle sue colonie¹⁰³. La politica educativa italiana in Libia, se fu molto vicina a quella posta in essere dalla Francia, cercò sempre al contempo di venire incontro alle richieste culturali della notabilità del paese, e questo avvenne non soltanto nel periodo «statutario», ma anche in epoca fascista. Negli anni del regime, difatti, accanto ad una tendenza decisamente italianizzatrice, furono promosse importanti iniziative culturali tese ad avvicinare le élites musulmane del paese. Gli esiti di questa politica saranno esaminati nel corso del nostro lavoro.

¹⁰² Relazione di Micacchi del luglio 1919, *cit.* Dello stesso avviso anche Angelo Piccioli che sosteneva: “nelle istituzioni scolastiche, il nostro interesse dovrà essere posto in prima linea, così da impedire che possano svilupparsi colla nostra acquiescenza, se non col nostro favore e per opera nostra, quelle correnti a noi ostili che necessariamente serpeggiano, più o meno latenti, tra le popolazioni indigene, come sempre in ogni popolo soggetto verso il dominatore”: A. PICCIOLI, *op. cit.*, p. 115.

¹⁰³ P. GIFFORD e T.C. WEISKEL, *op. cit.* In particolare sull'educazione in Egitto si vedano: J. COCHRAN, *Education in Egypt*, London, Croom Helm, 1986; J. HEYWORTH-DUNNE, *An introduction to the History of education in Egypt*, London, Cass, 1968.

1.3 La scuola per gli arabi durante la politica di «collaborazione» (1919-1922)

Mentre in Tripolitania la situazione politica bloccò per un certo tempo l'attuazione della riforma scolastica, in Cirenaica il parlamento provvide rapidamente ad emanare le norme già previste dall'accordo di el-Regima sull'organizzazione scolastica. Una commissione composta da esperti di lingua araba e di istituzioni musulmane, competenti in questioni scolastiche e due rappresentanti del parlamento cirenaico (Mohamed Chechia e Mahmud Scetuan) studiò il nuovo ordinamento scolastico. Il progetto, dopo l'approvazione del governo, fu promosso dal parlamento cirenaico il 22 ottobre 1921 e successivamente trasformato in legge con il regio decreto del 5 febbraio 1922 n. 368¹⁰⁴. Il nuovo sistema scolastico prevedeva il *kuttab* quale scuola preparatoria, la scuola elementare in sostituzione delle scuole italo-arabe (triennale e bilingue, con un programma simile a quello delle scuole italiane, oltre all'insegnamento dell'arabo e della religione musulmana), le scuole medie (quadriennali, composte da un biennio comune e un secondo biennio di specializzazione diviso in due rami, uno per la preparazione di commercianti, contabili e funzionari e l'altro per la preparazione di maestri), una scuola superiore e gli istituti professionali. I *katatib*, in particolare, sarebbero stati 'riformati' attraverso l'introduzione degli insegnamenti dell'aritmetica e dell'igiene¹⁰⁵. L'anno scolastico 1921-1922 erano attive 25 scuole destinate ai musulmani, ossia 12 *katatib* sussidiati dal governo italiano, 8 scuole elementari, due scuole medie (a Bengasi e a Derna), 3 scuole professionali (2 a Bengasi ed una a Derna)¹⁰⁶.

Il sovrintendente scolastico Angelo Piccioli, nel riferire al governatore della Cirenaica i primi risultati del nuovo ordinamento scolastico, evidenziava tre

¹⁰⁴ Sull'iter di approvazione del regolamento si veda *Progetto di ordinamento scolastico per i cittadini mussulmani della Cirenaica*, Bengasi, Unione tipografica editrice, s.d. (ma 1921), in ASMAE, ASMAI, *Africa III*, b. 36, fasc. 3 *Fondo Volpi*.

¹⁰⁵ Regio decreto 5 febbraio 1922 n. 368. Materie del corso elementare erano italiano, arabo, religione e morale, aritmetica e geometria elementari, nozioni di storia, geografia, agricoltura e igiene. Per le scuole medie il programma prevedeva lo studio di italiano, arabo, logica, morale e diritto musulmano, storia e geografia, aritmetica e geometria, scienze fisiche e naturali, calligrafia e disegno, elementi di legislazione italiana. Nella sezione per commercianti e funzionari si aggiungeva lo studio della contabilità mentre nella sezione per maestri la pedagogia e l'agricoltura. I programmi in dettaglio in R. MICACCHI, *op. cit.*, pp. 519-527.

¹⁰⁶ F. CONTINI, *op. cit.*, pp. 27-28. Contini, in realtà, segnala soltanto una scuola media, mentre la relazione di Piccioli alla fine dell'anno scolastico 1921-1922, di cui riferiamo nel capoverso successivo, indica la presenza di due scuole medie in Cirenaica, a Bengasi e a Derna.

problemi: la limitata diffusione delle scuole, i problemi strutturali di queste e l'assenza di un adeguato corpo insegnante arabo. La costruzione di nuove scuole e il miglioramento di quelle esistenti, così come i problemi legati al materiale scolastico erano legati alla ristrettezza del budget a disposizione del sovrintendente¹⁰⁷. La carenza di insegnanti in Libia, invece, già evidenziata negli anni precedenti, sarebbe rimasta come un handicap costante del sistema educativo. Le nuove scuole medie nascevano anche con lo scopo di formare insegnanti arabi preparati e soprattutto 'affidabili' dal punto di vista politico¹⁰⁸. In particolare, sembrava prioritario assicurarsi il controllo politico dell'insegnamento nelle scuole medie, poiché si riteneva che questi istituti si potessero trasformare facilmente in luoghi di propaganda nazionalista o panislamica. In questa fase, ad ogni modo, per le due scuole medie istituite a Bengasi e Derna, le autorità coloniali furono costrette a ricorrere a insegnanti di altri paesi arabi. Furono assunti due maestri provenienti uno da Beirut e l'altro da Alessandria d'Egitto, il secondo dei quali, il prof. Salem el Uefati el Trabelsi, si rivelò «un ospite veramente undesirable, un uomo manifestamente devoto – e devoto sino all'esaltazione – al reggimento politico autonomo di tutta la razza araba»¹⁰⁹. I risultati del primo anno scolastico furono assai deludenti con appena 33 iscritti a Derna e 16 a Bengasi. Come si vedrà più avanti, il basso numero di iscrizioni si ebbe a causa di limitazioni stabilite dalla stessa Soprintendenza¹¹⁰.

In Tripolitania l'instabilità politica non permise l'istituzione del parlamento, che non sarebbe mai stato costituito, e bloccò la realizzazione di quanto previsto dallo statuto. Dopo l'approvazione della riforma scolastica in Cirenaica, tuttavia, il Ministero delle colonie provvide alla regolamentazione dell'educazione 'indigena' anche in Tripolitania. Le autorità coloniali decisero però di limitare il sistema scolastico all'istruzione elementare, in attesa che la

¹⁰⁷ *Relazione finale sul funzionamento dei servizi scolastici in Cirenaica nel decorso anno scolastico 1921-22*, inviata da Angelo Piccioli al governatore della Cirenaica il 10 novembre 1922 in ASMAE, ASMAI, *Africa III*, b. 36, fasc. 3 *Fondo Volpi*.

¹⁰⁸ Anche la scuola superiore di studi islamici nacque con l'intento di formare insegnanti arabi. L'articolo 1 del regio decreto 13 maggio 1935 n. 1365 che istituì la scuola recita: "È istituita in Tripoli una Scuola superiore di cultura islamica (al-màdrasah al-islâmiyya al-ùlyâ) per lo studio delle dottrine giuridiche e religiose islamiche e delle discipline necessarie alla preparazione degli insegnanti delle scuole elementari per cittadini italiani libici di religione musulmana."

¹⁰⁹ La parola «undesirable» è sottolineata nel testo: *Relazione finale sul funzionamento dei servizi scolastici in Cirenaica nel decorso anno scolastico 1921-22*, cit.

¹¹⁰ *Ibidem*.

situazione politica tripolitana avesse permesso l'effettivo funzionamento di quanto stabilito dalla legge fondamentale. Di fatto la Tripolitania non ebbe mai un sistema di istruzione superiore per gli arabi, almeno fino al 1936, quando iniziò a funzionare la Scuola superiore di studi islamici. Il regio decreto n. 368 del 5 febbraio 1922 sull'educazione della popolazione musulmana della Tripolitania prevedeva un corso elementare inferiore, triennale, e un corso elementare superiore, sempre di tre anni; a differenza della Cirenaica, il *kuttab* non rientrava nel nuovo sistema scolastico. Si stabiliva inoltre lo studio facoltativo della lingua italiana¹¹¹. A dicembre del 1924 Angelo Piccioli riferiva che solo poche scuole della Tripolitania avevano ricominciato a funzionare. Anche se non siamo in possesso dei dati sull'affluenza degli arabi nel 1923, sembrerebbe quindi che il nuovo regolamento scolastico fosse stato applicato solo in maniera molto limitata¹¹².

Le prime realizzazioni della politica 'liberale' in Libia in campo educativo, con tutti i limiti che si sono evidenziati, coincisero con l'ascesa al potere del fascismo in Italia. Il nuovo ministro delle colonie, il nazionalista Luigi Federzoni, e con lui molti esponenti del governo fascista mostrarono l'intenzione di operare un radicale cambiamento della politica coloniale italiana, dichiarando la fine della 'timida' politica dei loro predecessori. Di fatto, spesso, alle dichiarazioni d'intenti non seguì nell'immediato un reale mutamento di rotta. La politica educativa in Libia, in particolare, fu riformata soltanto nel 1928, e fino ad allora non si registrarono cambiamenti di grande rilievo¹¹³. Al di là degli aspetti normativi, tuttavia, la politica verso gli arabo-libici fu influenzata da altri fattori e innanzitutto dalla ripresa dell'offensiva militare, iniziata, in realtà, ancor prima dell'avvento del fascismo, ad opera del governatore Volpi e con l'avallo dell'ultimo ministro delle colonie 'liberale', Giovanni Amendola; in particolare, l'attacco su Misurata marina del 1922 segnò la fine della politica di

¹¹¹ Articoli 1, 2 e 3 del decreto. Per l'educazione femminile l'articolo 4 contemplava una scuola di lavoro e di istruzione di cinque anni.

¹¹² Alla fine dell'anno scolastico 1921-1922 la maggior parte degli arabi aveva preferito le scuole coraniche: su un totale di 2.193 alunni, soltanto 809 avevano frequentato le scuole elementari governative. Si veda R. MICACCHI, *L'istruzione elementare nelle colonie italiane durante il primo decennio del governo fascista*, in "Annali della Istruzione Elementare", VII, fascicolo 4-5, ottobre 1932, p. 125.

¹¹³ Fu approvato infatti il regio decreto del 31 gennaio 1924 n. 472 sull'ordinamento scolastico della Tripolitania e della Cirenaica.

‘collaborazione’. Ebbe inizio da allora un lungo periodo di scontri fra italiani e libici, definito «pacificazione» della colonia dalla retorica del regime, conclusosi solo nel 1932 e con il ricorso, da parte italiana, a metodi militari particolarmente efferati¹¹⁴. Fu compito principalmente di Balbo, governatore della Libia dal 1934, attuare un’opera di «pacificazione civile» nell’ottica della nuova politica islamica del regime, nell’ambito della quale l’educazione degli arabi ebbe particolare rilievo¹¹⁵.

1.4 La politica educativa fra governo ‘liberale’ e governo fascista (1922-1927)

Come si è in parte anticipato, la politica fascista in Libia, e in primo luogo la «riconquista» della colonia, devono essere inserite in un programma politico che era stato già intrapreso dal governo ‘liberale’¹¹⁶. È innegabile, comunque, che il governo fascista impresso alle operazioni militari un ritmo ed un’intensità che non si erano mai avute sino ad allora, eliminando rapidamente gli ultimi residui della politica degli statuti¹¹⁷.

¹¹⁴ Per un quadro generale sulla «riconquista» fascista della Libia si vedano: A.M. ASHIURAKIS, *A concise history of the Libyan struggle for freedom*, Tripoli, General Publishing, Distributing and Advertising Company, 1976; A. DEL BOCA, *Guerriglia anti-italiana e controguerriglia in Libia e nel Corno d’Africa*, “Studi piacentini”, 32, 2002, pp. 75-100; K. FOLAYAN, *The Resistance Movement in Libya*, in “Tarikh”, 4, 3, 1973, pp. 45-56; H.W. HESNAWI, *The story of the Libyans’ Jihad (resistance) against Italian Colonialism, 1911-1943*, Tripoli, Libyans’ Jihad Studies Centre Publication, 1998.

¹¹⁵ I. BALBO, *op. cit.*

¹¹⁶ E. COLLOTTI (con N. LABANCA e T. SALA), *Fascismo e politica di potenza. Politica estera 1922-1939*, Firenze, La Nuova Italia, 2000, pp. 31-32.

¹¹⁷ A. DEL BOCA, *Gli italiani in Libia*, vol. II *Dal fascismo a Gheddafi*, Roma-Bari, Laterza, 1988, pp. 5-48. Diversi autori dell’epoca fascista, alcuni dei quali furono anche protagonisti delle azioni militari, sottolineano la ‘svolta’ impressa dal regime nelle operazioni militari contro la resistenza libica; si vedano, fra gli altri, R. GRAZIANI, *Cirenaica pacificata*, Milano, A. Mondadori, 1932; ID., *Libia redenta. Storia di trent’anni di azione italiana in Africa*, Napoli, 1948; B. PACE, *La Libia nella politica fascista (1922-1935). La riconquista, la definizione dei confini, l’ordinamento*, Messina-Milano, Principato, 1935. In particolare, per il periodo 1922-1925, O. PEDRAZZI, *Le campagne dal 1922 al 1925*, in AA.VV., “La Rinascita della Tripolitania, Memorie e studi sui quattro anni di governo del Conte Giuseppe Volpi di Misurata”, Milano, Mondadori, 1926, pp. 133-184.

Una certa continuità fra il periodo ‘liberale’ e quello fascista si evidenzia anche nella formulazione della politica araba: in particolare, in Tripolitania, il governatorato di Giuseppe Volpi, a cavallo fra governo ‘liberale’ e governo fascista (1921-1925), si caratterizzò per una politica nettamente liberista in campo economico, decisa ad affermare la supremazia italiana e a spezzare la resistenza, ma attenta anche ad instaurare una certa collaborazione con gli elementi fidati della notabilità del paese¹¹⁸. Il quinquennio di Volpi, celebrato nel volume, curato dallo stesso conte, intitolato *La Rinascita della Tripolitania* (Milano, 1926), registrò senz’altro cambiamenti di una certa portata che modificarono, a volte sostanzialmente, l’assetto economico, politico e sociale della colonia. Soprattutto il governatore diede forte impulso all’indemanimento e alla successiva colonizzazione di vasti territori e si impegnò nello sviluppo di diverse attività industriali e agricole¹¹⁹.

Fra il 1925 e il 1926 Emilio De Bono e Attilio Teruzzi divennero i governatori rispettivamente di Tripolitania e Cirenaica. Sul piano militare la «riconquista» della Tripolitania aveva assicurato all’Italia il controllo su un’ampia porzione della colonia: approssimativamente era in mano italiana il territorio compreso fra il confine tunisino e Sirte a Nord, fino all’oasi di Ghadames a Sud-Est e fino a Socna a Sud-Ovest. Dopo altri cinque anni di scontri fu completata la conquista della Tripolitania e del Fezzan: nel 1927 le nostre truppe conquistarono la regione sirtica mentre il territorio del Fezzan fu occupato soltanto nel biennio 1929-1930¹²⁰.

Insieme all’offensiva militare, le relazioni italo-arabe in colonia furono influenzate anche da altri fattori. In particolare, l’arrivo in Libia dei giovani squadristi determinò l’instaurazione di un clima di violenza a danno della

¹¹⁸ Un quadro del governatorato di Volpi in R. RAPEX, *L’affermazione della sovranità italiana in Tripolitania: governatorato del conte Giuseppe Volpi (1921-1925)*, Tientsin, Chili Press, 1937; S. ROMANO, *Giuseppe Volpi*, Venezia, Marsilio, 1997, pp. 113-120; AA.VV., *La Rinascita della Tripolitania*, *op. cit.*

¹¹⁹ «Un’accelerazione della politica di indemanimento dei terreni si ebbe a partire dal 1922, quando il governo della colonia stabilì che tutte le terre incolte dovevano essere considerate demaniali»; durante il governatorato di Volpi «furono acquisiti al demanio più di 58000 ettari di terre. Di questi circa 31000 furono affidati in concessione ad imprese italiane»: F. CRESTI, *Oasi di italianità. La Libia della colonizzazione agraria tra fascismo, guerra e indipendenza, 1935-1956*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1996, pp. XXI-XXII. Per uno studio dell’epoca fascista si veda, fra gli altri, F. CAVAZZA, *La politica della colonizzazione*, in AA.VV., «La Rinascita della Tripolitania», *op. cit.*, pp. 187-237.

¹²⁰ R. CIASCA, *Storia coloniale dell’Italia*, Milano, Hoepli, 1940, pp. 489-497; A. TERUZZI, *Cirenaica Verde; due anni di governo*, Milano, A. Mondadori, 1931.

popolazione locale. Telegrammi e rapporti della Pubblica Sicurezza dalle principali città della Tripolitania e della Cirenaica testimoniano dei numerosi abusi, sopraffazioni e illegalità perpetrate dagli attivisti delle locali sezioni del Partito e dirette perlopiù contro le componenti musulmane ed ebraiche della popolazione¹²¹. Nonostante il tentativo da parte delle forze di polizia di contenere e reprimere queste tipiche manifestazioni di squadristico, il contesto sociale iniziava ad essere influenzato dall'azione del partito fascista. Negli anni a venire il PNF avrebbe condizionato in maniera sempre più marcata diversi settori della vita in colonia, non ultimo quello educativo.

Dal punto di vista normativo l'ordinamento politico-amministrativo del 1928 costituì per la Libia il primo intervento di rilievo del governo fascista. L'abolizione del parlamento tripolitano e la sostituzione della cittadinanza libica con una più ristretta «cittadinanza italiana libica» furono gli elementi portanti della riforma. In particolare, la nuova cittadinanza prevista per i musulmani della Libia, a differenza del corrispettivo istituto disciplinato dagli statuti, escludeva i diritti alla petizione al Parlamento nazionale e all'esercizio professionale in Italia e non trattava dei diritti di stampa e di riunione¹²². Questi ultimi, in realtà, erano già stati disciplinati dall'ordinamento di polizia, che prevede particolari restrizioni per il loro esercizio¹²³. Nei riguardi della religione l'ordinamento stabilì specifiche garanzie; per quanto riguarda l'istruzione l'articolo 38 vietò l'insegnamento di principi contrari alla religione musulmana e israelita.

In pratica, come sottolineò Mondaini, la legge «restringeva la collaborazione della popolazione libica – indigena e italiana – al governo delle rispettive colonie nella forma esclusivamente consultiva»¹²⁴. Elogiato dai commentatori del tempo come «documento della riaffermazione del prestigio nazionale sulle terre d'oltremare», dal punto di vista dei rapporti fra italiani e arabi la legge poneva le basi per una chiara discriminazione fra dominati e

¹²¹ Si veda la corrispondenza contenuta in ACS, PCM, 1923, fasc. 17.1.309 e 17.4. La Milizia volontaria per la sicurezza nazionale (MVSN) fu istituita in Libia con D.R. del 25 marzo 1923, n. 770. Sull'argomento si vedano: G. BARBOSI, *I quindici anni della milizia in Libia*, "Azione coloniale", 1940, 21 marzo, p. 2, T. DORIA, *Fasci e milizia in colonia*, "L'Illustrazione coloniale", XIII, n. 3, marzo 1931, pp. 31-33; A. LAMBRUSCHINI, *Pagine di eroismo della Milizia in Libia*, "Etiopia", aprile 1940, pp. 24-27.

¹²² R.D. del 31 agosto 1928, n. 2302, che dava attuazione alla legge organica del 26 giugno 1927, n. 1013.

¹²³ R.D. 8 maggio 1928, n. 884.

¹²⁴ G. MONDAINI, *La legislazione coloniale italiana nel suo sviluppo storico e nel suo stato attuale (1881-1940)*, Milano, Istituto per gli studi di politica internazionale, 1941, vol. 1, p. 644.

dominatori¹²⁵. In proposito Federzoni sostenne che la riforma fu ispirata ad «una virile visione dei bisogni coloniali e della natura di quelle popolazioni», mentre la direzione del periodico coloniale “L’Oltremare” lodò il nuovo ordinamento per aver soppresso «l’elezionismo» e per aver portato «i nostri rapporti con gli indigeni in un’atmosfera di realismo e di sincerità giovevole alla definitiva formazione della loro mentalità di soggetti»¹²⁶.

Come già durante la prima guerra mondiale, negli anni della «riconquista» il Governo, impegnato anzitutto nelle operazioni militari, dedicò minore attenzione all’educazione. Questa circostanza, in parte, andò a vantaggio dell’istruzione ‘indigena’, poiché per un certo periodo di tempo continuò a funzionare la stessa struttura scolastica del periodo «statutario». Soprattutto gli importanti progressi raggiunti in Cirenaica, grazie al decreto legge del 1922, si conservarono di fatto sino all’anno scolastico 1927-1928: rimase, cioè, invariato il sistema educativo basato sui *katatib*, quali scuole preparatorie, le scuole elementari arabe, le scuole femminili di educazione e lavoro, le scuole professionali e le scuole medie¹²⁷. Queste ultime, in particolare, furono frequentate, rispettivamente, da 50 alunni nel 1925-1926 – l’anno in cui il numero di frequentanti fu il più alto di tutto il loro periodo di attività – 30 l’anno successivo e 21 l’ultimo anno¹²⁸.

Non mancarono, tuttavia, le spinte al cambiamento secondo i principi del nuovo governo. Già dal 1923 le autorità coloniali mostrarono l’intenzione di apportare modifiche al sistema di istruzione ‘indigeno’: il governo della Cirenaica, nel marzo di quell’anno, richiamò l’attenzione del Ministero delle colonie per la riduzione delle scuole arabe esistenti, in particolare dei *katatib*, si esprimeva inoltre contro l’istituzione della scuola superiore prevista dalla riforma scolastica del 1922 e contro la concessione di borse di studio per i giovani

¹²⁵ La citazione da N.d.D., *Le leggi organiche fasciste per la Tripolitania e la Cirenaica*, “L’Oltremare”, II, n. 1, gennaio 1928, p. 29.

¹²⁶ *Ibidem*, p. 28. Sul dibattito in epoca fascista su questo argomento si vedano anche S. ILARDI, *L’evoluzione degli ordinamenti politico-amministrativi della Libia*, “Africa Italiana”, novembre-dicembre 1941, pp. 57-58, C. MANFRONI, *La fine dell’utopia parlamentare in Libia*, “Educazione fascista”, V, n. 5, maggio 1927, pp. 283-291, B. PACE, *Il fascismo, la riconquista*, op. cit., M. TUCCI, *Gli ordinamenti civili della Libia nella legislazione fascista*, Vallo della Lucania, Tipografia Spera, 1930.

¹²⁷ Art. 5 del R. D. 5 febbraio 1922, n. 368.

¹²⁸ Si vedano le tabelle sull’incremento della popolazione scolastica in Cirenaica in A. PICCIOLI, *La scuola e le istituzioni educative*, in ID. (a cura di), “La Nuova Italia d’Oltremare”, Milano, 1933, vol II, p. 1144.

musulmani che intendessero recarsi alla Scuola superiore islamica del Cairo, l'istituto di al-Azhar¹²⁹. Dei finanziamenti italiani agli studenti arabi ad al-Azhar parleremo nell'ultimo capitolo, nell'ambito della politica islamica fascista e in relazione alla nascita della Scuola superiore di studi islamici. Per quanto riguarda i *katatib*, il sovrintendente Angelo Piccioli operò per una consistente diminuzione delle scuole coraniche fin dal 1922-1923, sostenendo le scuole governative a scapito dell'insegnamento tradizionale musulmano, per considerazioni di ordine politico e mostrandosi così in perfetta sintonia con il governo della Cirenaica¹³⁰.

Nel 1924, come si è anticipato, fu emanata la prima riforma fascista per l'istruzione in Libia¹³¹. Se si considera la situazione generale in colonia di quel periodo, l'intervento legislativo fu abbastanza tempestivo, ma se guardiamo alla sostanza dei provvedimenti riscontriamo che non vi fu nessun cambiamento effettivo. Sostanzialmente la regolamentazione per l'educazione degli 'indigeni' era rimandata a successive disposizioni: sia per ragioni di carattere pratico che «per altre ragioni di carattere politico», come disse Piccioli, «sembrò [...] opportuno astenersi per il momento dall'adottare disposizioni definitive al riguardo»¹³². Le poche innovazioni riguardarono la normativa per il personale insegnante e direttivo delle scuole.

L'articolo 1, in particolare, stabilì che in Cirenaica e in Tripolitania, potevano essere istituite «con decreto del Ministro per le colonie, su parere del Governo locale» scuole di tipo italiano per la generalità dei cittadini e scuole arabe per «i cittadini libici di religione musulmana». Ma l'articolo 3 del decreto rimandava a successivi regolamenti scolastici l'effettiva disciplina delle scuole arabe. Si potrebbe pensare, come sostenne Piccioli, che le riforme del 1922 erano in vigore da troppo poco tempo per intervenire con cognizione di causa con una nuova regolamentazione in materia. Di certo in questa fase il Ministero non aveva ancora una chiara visione del problema scolastico per prendere decisioni definitive e, allo stesso tempo, la situazione in colonia non permise innovazioni sostanziali. Lo spirito del nuovo ordinamento fu, insomma, quello di porre le basi

¹²⁹ *Ibidem*, p. 1112. Si veda anche Governo della Cirenaica – SS, *Relazione finale 1922-1923*, inviata al governatore della Cirenaica il 9 agosto 1923, in ASMAE, ASMAI, b. 36, fasc. 3 *Fondo Volpi*.

¹³⁰ *Ibidem*.

¹³¹ R.D.L. 31 gennaio 1924 n. 472, convertito nella L. 17 aprile 1925 n. 473.

¹³² A. PICCIOLI, *La scuola e le istituzioni educative*, op. cit., p. 1110.

per successive riforme, indicando che il governo, quando la situazione in colonia l'avrebbe permesso, intendeva modificare radicalmente l'intero impianto educativo.

Gli unici cambiamenti, come già detto, si ebbero nella normativa per il personale insegnante e direttivo della scuola. In particolare fu istituito l'ispettore per le scuole primarie arabe addetto all'ufficio della Soprintendenza, nominato «con decreto del Governo locale, tra i cittadini libici di religione musulmana, che, per sapere e moralità, vengano ritenuti idonei all'ufficio»¹³³. All'ispettore, che sostituiva la figura del direttore centrale istituita con il regio decreto del 1920, spettava la diretta sorveglianza delle scuole primarie arabe, ad eccezione degli insegnamenti impartiti in italiano¹³⁴. Completamente riformata anche la normativa per la nomina dei docenti, sulla quale ci soffermeremo nel IV capitolo, dedicato agli insegnanti in colonia.

In conclusione negli anni 1922-1927, se da un lato si manifestarono spinte al cambiamento secondo la linea politica inaugurata dal regime, dall'altro lato le difficoltà militari ed economiche impedirono al governo di dedicare le risorse e le attenzioni necessarie per operare trasformazioni effettive. Solo nel 1928, con l'approvazione della prima importante riforma scolastica fascista per gli arabo-libici, il governo fissò in maniera chiara i principi alla base dell'educazione 'indigena'¹³⁵.

¹³³ Articoli 8 e 17 del decreto.

¹³⁴ Articolo 10.

¹³⁵ R.D. 21 giugno 1928, n. 1698.

1.5 La 'fascistizzazione' della scuola per gli arabi (1928-1933)

Se nel 1929 la Tripolitania era stata assicurata al controllo italiano, la conquista della Cirenaica doveva ancora essere portata a termine; la «pacificazione» cirenaica fu opera e vanto del generale Graziani, che vi si impegnò a fondo dal marzo 1930, quando fu nominato vice-governatore di quel territorio, fino al 1932. In questa parte della colonia la resistenza fu organizzata dalla confraternita senussita, sotto la guida del coraggioso Omar el-Mukhtar, e poté contare sull'appoggio della popolazione per il sostentamento economico dei guerriglieri e la loro protezione. La sua sconfitta si ebbe soltanto in seguito al ricorso da parte italiana a procedure militari particolarmente efferate, fra i quali è da ricordare in primo luogo il concentramento in campi della popolazione dell'entroterra, a causa del quale morì circa la metà dei cirenaici. La chiusura con una rete di filo spinato del confine cirenaico nel 1931, attraverso il quale passavano armi e vettovaglie per i guerriglieri, diede il colpo di grazia al movimento di resistenza. Dopo la cattura e l'impiccagione di Omar el-Mukhtar, nel 1932 Graziani poté proclamare la Cirenaica definitivamente «pacificata»¹³⁶.

Negli anni della riforma del 1928, come si è detto, buona parte della Tripolitania era ormai in mano italiana; la fine degli scontri permise di riorganizzare più compiutamente la vita in colonia secondo i propositi del governo fascista e gli interessi della comunità italiana. Dal punto di vista politico e sociale l'azione del Partito nazionale fascista fu sempre più intensa: in colonia furono rapidamente costituite tutte le organizzazioni fasciste assistenziali, culturali, sportive e di dopolavoro presenti in Italia¹³⁷. Nel 1927 gli italiani iscritti al PNF erano 1300 a Tripoli e 800 a Bengasi; nel capoluogo libico, dove nel 1925 la popolazione 'metropolitana' raggiungeva le 12.000 unità, il PNF

¹³⁶ Sulla «riconquista» della Cirenaica, oltre i lavori già citati, si vedano: G. ROCHAT, *La repressione della resistenza araba in Cirenaica nel 1930-1931, nei documenti dell'Archivio Graziani*, "Il Movimento di liberazione in Italia", XXV, 1973, 110, pp. 3-39; E. SALERNO, *op. cit.*; E. SANTARELLI, G. ROCHAT, H. ROMAIN RAINERO, L. GOGLIA, *Omar al-Mukhtar e la riconquista fascista della Libia*, Milano, Marzorati, 1981. In particolare, sulla Senussia: E.E. EVANS-PRITCHARD, *Colonialismo e resistenza religiosa nell'Africa settentrionale, i Senussi di Cirenaica*, Catania, ed. del Prisma, 1979; S.V. KNUTS, *Sufi and Scholar on the Desert Edge, Muhammad b. 'Alī 'al-Sanūsī and his Brotherhood*, London, Hurst & Company, 1995.

¹³⁷ Quasto aspetto è stato già evidenziato da C. MARONGIU BUONAIUTI, *Politica e religioni nel colonialismo italiano (1882-1941)*, Milano, Giuffrè, 1982, p. 23. Sull'argomento si veda anche: M. SCAPARRO (a cura di), *Ordine corporativo in Libia*, "Viaggio del Duce in Libia per l'inaugurazione della litoranea – Anno XV", Roma, 1937, vol. II.

raccoglieva circa l'11% della comunità italiana¹³⁸. A scuola l'Opera Nazionale Balilla (ONB) nel 1930 contava 1888 tesserati fra balilla, piccole italiane, giovani italiane e avanguardisti su una popolazione scolastica complessiva di 5500 iscritti¹³⁹. Ad otto anni dall'ascesa del fascismo, in Tripolitania la ONB era diffusa capillarmente su tutto il territorio: delegazioni dell'organizzazione erano presenti, oltre che nel capoluogo, ad Azizia, Garian, Zuara, Homs, Zliten, Misurata, Ain Zara, Kussabat, Fornaci, Mellaha, Sghedeida, Sidi-Mesri, Sirte, Sabratha, Tagiura, Zanzur e Zavia¹⁴⁰.

Questi dati danno la misura dell'azione di fascistizzazione della Libia in atto in quegli anni. Luigi Goglia in proposito ha affermato che, dopo l'amministrazione civile di governo e i comandi militari della colonia, il PNF si pose come terzo polo di potere¹⁴¹. Dopo il conflitto etiopico, Carlo Giglio, che pur giovane era già a capo dell'ufficio Africa del direttorio del PNF, sostenne che il partito sarebbe dovuto diventare uno dei pilastri dell'impero «per una ragione essenzialmente ideale»¹⁴². Negli anni immediatamente successivi il crescente potere del PNF in colonia avrebbe influenzato anche la struttura educativa per gli arabo-libici, come vedremo nelle pagine che seguono.

Intanto, con l'aumento demografico della colonia italiana, accrebbe considerevolmente l'impegno e con esso l'importanza della missione francescana in Libia. Seppure molto altalenanti, in questi anni i rapporti fra il governo fascista e la Chiesa cattolica in colonia furono generalmente buoni. Superati i tentennamenti delle precedenti amministrazioni che temevano di urtare la sensibilità musulmana, fu avviata la costruzione della cattedrale di Tripoli, grazie alla caparbia del vescovo Giacinto Tonizza e all'appoggio del governatore De Bono, che la inaugurò nel novembre del 1928. Ulteriore dimostrazione del dominio italiano sulla Libia musulmana, nel discorso di inaugurazione il

¹³⁸ *Tessere dei fasci maschili distribuite al 5 novembre 1927*, in ACS, SPD, CR, b. 29, fasc. *Situazione generale interna e internazionale*, sottofasc. *Partito – Fasci italiani all'estero*. Il dato sulla popolazione 'metropolitana' nel 1925 da E. QUEIROLO, *Gli Enti autonomi dell'amministrazione locale*, in AA.VV., "La Rinascita della Tripolitania", *op. cit.*, p. 405.

¹³⁹ A. FESTA, *op. cit.*, 1931, p. 16.

¹⁴⁰ ACS, MAI, IS, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*, relazione di C. Bonanomi dell'11 luglio 1930 inviata al sovrintendente A. Piccioli.

¹⁴¹ L. GOGLIA, *Sulle organizzazioni fasciste*, *op. cit.*, pp. 174-175.

¹⁴² *Ibidem*.

governatore affermò fra l'altro: «ogni nuova attestazione della nostra fede in partibus infidelium è una affermazione di possesso e arra di civiltà»¹⁴³.

La Libia, ormai sempre più 'italiana' e 'fascista', nel 1928 accolse il re Vittorio Emanuele III accompagnato dalla sua famiglia. Durante la visita, che suggellava la riaffermazione dell'autorità italiana, un gruppo di notabili cirenaici volle incontrare il sovrano e attestare la «illimitata devozione» della Cirenaica all'Italia. Attento osservatore, il console francese evidenziò che «la population indigène n'a pas montré moins d'enthousiasme que les Italiens au cours de cette visite», finalizzata essenzialmente a «satisfaire l'amour-propre italien»¹⁴⁴. Le manifestazioni per la visita della famiglia reale sicuramente ebbero scopi propagandistici, ma, allo stesso tempo, un certo grado di collaborazionismo, come sembra attestare l'incontro fra i notabili cirenaici e il re, è parte integrante di ogni vicenda coloniale¹⁴⁵. Nel complesso, fra collaborazionismo e resistenza – sconfitta solo dopo un altro triennio – la Libia sembrò allora avviarsi ad un futuro di pace e di crescita economica e sociale, secondo i propositi del regime e a vantaggio, ovviamente, dell'Italia e della sua comunità in colonia. Vi erano ormai tutte le condizioni per riorganizzare anche il settore dell'educazione.

La direzione generale per l'Africa settentrionale del Ministero delle colonie a novembre del 1927 chiari in questi termini la necessità di riformulare la politica scolastica in Libia:

Il Regio decreto 5 febbraio 1922, N° 368, che approva l'ordinamento scolastico per i cittadini musulmani della Cirenaica venne emanato in conformità della Legge fondamentale per quella Colonia, approvata con Regio decreto 31 ottobre 1919, N° 2401. Tale ordinamento, le cui norme si ispirano al concetto di una politica di collaborazione con l'elemento indigeno, del quale si intende promuovere lo sviluppo intellettuale mediante scuole conformi alla tradizione dei paesi musulmani, non ha dato buona prova; e, d'altra parte, non è rispondente alle direttive seguite dal Governo Nazionale in materia di politica di coloniale. Onde la necessità di nuove

¹⁴³ La citazione è tratta da F. SABBADIN, *op. cit.*, p. 40. Sull'argomento si veda anche V. FACCHINETTI, *cit.*, V. IANARI, *op. cit.*, pp. 111-124, F. TURCHI, *La Cattedrale di Tripoli (La civiltà cattolica)*, "L'Oltremare", II, n. 1, gennaio 1928, pp. 31-32.

¹⁴⁴ Lettera del console di Francia a Tripoli per il Ministro degli esteri francese del 24 aprile 1928, n. 29 oggetto "A.S. visite du Roi et de la famille royale d'Italie en Tripolitaine", conservata in copia in OFM, Libia, c. *Documenti raccolti da P.C. Bergna e altri - II*, fasc. *Ministero degli Esteri di Francia. Documentazione sulla Missione di Libia*.

¹⁴⁵ ASMAE, ASMAI, *Africa II*, b. 150/38, fasc. *Visita di S.M. il Re a Tripoli*.

norme, intese a fare della istruzione per gli indigeni musulmani un valido strumento per suscitare e sviluppare la devozione per il nostro paese¹⁴⁶.

Intanto, accogliendo una proposta della Soprintendenza scolastica, sempre nel 1927 era stata modificata la struttura direttiva delle scuole, con l'istituzione dei circoli didattici. Si scelse cioè di centralizzare nei circoli la direzione delle scuole, abolendo i direttori scolastici dei singoli istituti. In Tripolitania sorsero tre circoli, il gruppo centrale e il gruppo occidentale con sede a Tripoli e il gruppo orientale con sede a Homs¹⁴⁷. L'anno dopo la struttura fu nuovamente modificata con la sostituzione dei tre gruppi con i due circoli occidentale e orientale con sede a Tripoli, i quali, questa volta, compresero anche le scuole elementari per musulmani, ad eccezione della scuola professionale femminile araba e della scuola di arti e mestieri, che rimasero sempre alle dirette dipendenze della Soprintendenza¹⁴⁸. In Cirenaica dopo l'istituzione di un sistema simile a quello della Tripolitania, nel 1929 si scelse di dividere le scuole in due gruppi, uno per le scuole per metropolitani ed un altro per le scuole per arabi¹⁴⁹.

Per quanto riguarda la città di Tripoli la separazione in circoli didattici comportò una divisione delle scuole fra quelle principalmente frequentate da ebrei di Libia, quali erano gli istituti del circolo occidentale, e quelle frequentate per lo più da metropolitani, raggruppate nel circolo orientale. A capo del circolo occidentale fu nominato Andrea Festa, già direttore del gruppo occidentale e

¹⁴⁶ Relazione della DGAS per il MC n. 77 del novembre 1927, dal titolo *Ordinamento scolastico per i musulmani della Cirenaica e della Tripolitania*, in ASMAE, ASMAI, CSC, b. 6, *Parere n. 17*.

¹⁴⁷ Al gruppo centrale facevano capo le scuole "Roma", "Regina Elena", "Trieste" e le scuole per musulmani di Suk el Giuma, Tagiura, Azizia, Jefren, Giado e Nalut, al gruppo occidentale le scuole "P. Verri", "Margherita di Savoia" e le scuole per musulmani di Zanzur, Zavia, Sorman, Agilat, Sabratha e Zuara, al gruppo orientale le scuole "Edmondo de Amicis" di Homs e le scuole per musulmani di Homs, Sliten, Misurata, Kussabat, Tarhuna e Sirte: Decreto governatoriale del 3 febbraio 1927, n. 2116, serie A - 61.

¹⁴⁸ Del circolo occidentale facevano parte le scuole elementari "Pietro Verri", "Margherita di Savoia", "Niccolò Tommaseo", "Benito Mussolini", i giardini d'infanzia "Principessa Jolanda" e tutti gli istituti d'istruzione primaria del commissariato regionale del Gebel, dei territori del Sud tripolitano, del commissariato di Zavia e della regione del confine occidentale. Del circolo orientale le scuole elementari "Roma", "Regina Elena", "Trieste", "Principe di Piemonte", "Emilio De Bono", i giardini d'infanzia "Principessa Mafalda", "Principessa Giovanna" e tutti gli istituti d'istruzione primaria del commissariato regionale della Gefara, di Leptis, della regione orientale e di Sirte: decreto governatoriale del 7 gennaio 1928, n. 925, serie A - 846.

¹⁴⁹ Decreto governatoriale del 14 settembre 1929, n. di protocollo 2001, n. di repertorio 20.

ispettore scolastico, mentre Carlo Bonanomi, ‘creatore’ dei Balilla di Tripoli, diresse il circolo orientale¹⁵⁰.

Il 21 giugno 1928 fu approvata la riforma scolastica per gli arabi con il regio decreto n. 1698 intitolato *Norme riflettenti l’istruzione primaria per i musulmani della Tripolitania e della Cirenaica*. Il titolo della legge non voleva indicare, come potrebbe apparire, che i gradi superiori dell’istruzione sarebbero stati disciplinati con altre disposizioni legislative, ma piuttosto che il governo intese limitare all’istruzione elementare l’educazione per gli arabi, salvo poi approvare negli anni seguenti l’istituzione della Scuola superiore islamica. L’intenzione di escludere i libici dall’istruzione superiore è chiaramente indicata dall’ultimo articolo della legge che recita:

Le scuole medie per musulmani (idadia) di Bengasi e di Derna non ammetteranno nuovi alunni, così da poter essere soppresse appena gli iscritti nell’anno scolastico 1926-1927 abbiano regolarmente, e cioè senza ripetizione di anni di corso, conseguito la licenza¹⁵¹.

Nei suoi aspetti fondamentali la legge ricalca l’ordinamento per l’istruzione degli arabi della Tripolitania del 1922. Come quest’ultima, in particolare, prevede l’istituzione di tre tipi di scuole: le scuole elementari maschili, le scuole femminili di istruzione e lavoro e le scuole serali maschili di istruzione e lavoro. Gli elementi di novità rispetto al passato furono l’obbligatorietà dell’insegnamento dell’italiano, laddove la legge per l’educazione in Tripolitania del 1922 lo aveva reso facoltativo, e la limitazione del numero delle scuole per arabi «contro la tendenza a istituirne ogni volta che gli indigeni anche di piccoli centri ne facciano richiesta» come chiarì sempre la direzione generale per l’Africa settentrionale al ministero delle colonie nella relazione di presentazione della legge¹⁵². La scuola elementare maschile, suddivisa in un corso inferiore triennale e in un corso superiore biennale, a norma dell’articolo 2 poteva essere istituita per quanto riguarda il corso inferiore «in

¹⁵⁰ Notizia sull’attività di Carlo Bonanomi in Libia in ASMAE, DGIE, *Scuole*, b. 25, fasc. *Bonanomi Carlo*.

¹⁵¹ Articolo 18 del R. decreto 21 giugno 1928, n. 1698.

¹⁵² Relazione della DGAS per il MC n. 77 del novembre 1927, *cit.*

quelle località dove si abbia una popolazione scolastica stabile di almeno trenta alunni» mentre per il corso superiore solamente «in quelle località, nelle quali si verificchino, specialmente nei riguardi del numero degli alunni, particolari condizioni che ne rendano opportuna la istituzione, o laddove particolari condizioni politiche lo richiedano».

In realtà, il modello della scuola per gli arabi stabilito dalla riforma era molto vicino non soltanto all'ordinamento tripolitano del 1922 ma alla gran parte della normativa precedente. L'unico caso in cui una legge si avvicinò maggiormente ad un progetto educativo 'liberale' si ebbe con l'ordinamento scolastico per la Cirenaica del 1922, quando, come si è visto, anche diversi esponenti della notabilità del paese parteciparono alla definizione della struttura scolastica per gli arabi. Ad esclusione di questa legge, la normativa sull'educazione 'indigena' mantenne sempre alcune caratteristiche di base, quali erano la netta distinzione fra scuole per arabi e scuole per metropolitani, la tendenza a limitare al grado elementare l'istruzione dei libici e un modello educativo rivolto all'italianizzazione dei musulmani.

La legge del 1928 sarà anche l'ultima normativa di rilievo in materia, ma negli anni successivi si registrarono cambiamenti importanti nell'applicazione concreta di questa legislazione, soprattutto in termini quantitativi. In particolare, all'epoca di Balbo la scuola 'indigena' si inserì in un più vasto progetto educativo per la «elevazione morale e spirituale» degli arabi attraverso la dottrina fascista. Nella seconda metà degli anni '30, gli obiettivi educativi del regime furono perseguiti principalmente attraverso una più ampia diffusione degli istituti per i musulmani. Contro lo spirito della legge, che aveva inteso limitare le strutture scolastiche per gli arabi, si registrò un incremento veramente notevole degli istituti e degli allievi: se alla fine dell'anno scolastico 1929-1930 la Tripolitania contava 30 scuole per arabi, con una popolazione scolastica di 3.472 alunni, nel 1940 gli allievi arabi della Tripolitania salirono a 6.568¹⁵³. In totale,

¹⁵³ I dati del 1929-1930 in ACS, MAI, IS, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*, relazione sulle scuole inviata da A. Piccioli a P. Badoglio il 18 luglio 1930; i dati del 1940 in F. CONTINI, *op. cit.*, p. 80.

nell'insieme della colonia, nell'anno scolastico 1939-1940, gli studenti libici delle scuole governative italiane sommarono a 9676, contro i 1407 del 1922¹⁵⁴.

Intanto, già nei primi anni '30, il governo coloniale aveva intrapreso un'opera di «pacificazione civile» fondata in gran parte sull'istruzione per gli arabo-libici. Effettivamente la «pacificazione civile», attribuita essenzialmente all'opera del governatore Balbo, in parte iniziò anche prima dell'arrivo del maresciallo in Libia, pur se con intenti e esiti diversi rispetto a quelli che si ebbero a partire dal 1934. Fra il 1932 e il 1933 Badoglio in Tripolitania e Graziani in Cirenaica rivolsero particolare attenzione alla scuola per la popolazione locale.

A testimoniare il rinnovato interesse del governo italiano verso l'istruzione 'indigena' in Libia si può citare fra l'altro una relazione al Senato del 1933 sugli ultimi risultati in campo educativo in quella colonia. Nella relazione si sottolinea soprattutto l'incremento numerico della scolaresca araba, l'impegno esercitato dal governo per l'edilizia scolastica e l'apertura di nuovi istituti anche nelle zone desertiche della Libia. Allo stesso tempo si indicano le carenze che ancora caratterizzavano il settore e che impedivano di sviluppare appieno una proficua azione politica. La carenza del personale insegnante era uno degli handicap principali: per una popolazione scolastica che in totale raggiungeva le 7.000 unità, sarebbe stato necessario avere un corpo docente di almeno 140 insegnanti italiani e di 50 maestri libici. L'incremento del numero di maestri fu bloccato, tuttavia, dalle limitazioni di spesa imposte da un decreto legge del 1928¹⁵⁵. Per quanto riguarda l'educazione degli italiani e di un piccolo ma significativo numero di arabi furono le scuole cattoliche a supplire alle lacune di un sistema scolastico che, ancora nel 1933, non era riuscito a rispondere pienamente alla domanda di istruzione presente in colonia¹⁵⁶.

“Le Colonie”, agenzia quotidiana di informazioni coloniali, riferendo nel 1933 della popolazione scolastica di Tripoli, stimò in 10.352 il numero di alunni

¹⁵⁴ I dati da *ibidem*, pp. 95-96.

¹⁵⁵ R.D.L. del 26 febbraio 1928, n. 355.

¹⁵⁶ Relazione al Senato sulle scuole ed i servizi archeologici nelle colonie del 1933, in ACS, MAI, IS, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*.

della città, dei quali circa 3.000 erano musulmani¹⁵⁷. Proprio in considerazione del notevole incremento di alunni registrato negli ultimi anni, il governatore Badoglio rivolse una accorata richiesta a Mussolini per ottenere l'assunzione di nuovi insegnanti¹⁵⁸. L'interessamento di Badoglio, è il caso di sottolinearlo, riguardò essenzialmente le necessità delle scuole per 'metropolitani' ma è innegabile che in Tripolitania nel biennio 1931-1933 anche il numero delle scuole elementari per arabi ebbe un incremento. Oltre le sei scuole della città di Tripoli o di località vicine, erano in funzione istituti di istruzione per musulmani anche nelle zone più interne della regione fra le quali Brach, Murzuk e la lontana Ghat, al confine con il deserto algerino. Alla fine dell'anno scolastico 1931-1932 il governo coloniale stimò in 18.160 il numero di alunni arabi della Tripolitania su una popolazione scolastica complessiva di 22.867 unità¹⁵⁹.

In Cirenaica il prolungarsi delle operazioni militari e anche la maggiore efferatezza che accompagnò la lotta contro la resistenza ritardarono l'inizio dell'opera di «pacificazione civile» e la resero più complessa. Nel luglio del 1933 il capo dell'ufficio scuole e archeologia riferì al vice-governatore Graziani della precarietà delle istituzioni scolastiche per musulmani nella stessa Bengasi dove le tre scuole elementari della città erano molto carenti dal punto di vista strutturale, del personale e del materiale didattico. Il corso di artigianato per musulmani, di contro, funzionava con regolarità, sembra per la buona gestione del direttore della scuola, il cavaliere Chiorino¹⁶⁰. Alla fine dell'anno scolastico 1931-1932, oltre l'istituto per tracomatosi di Bengasi, in Cirenaica si contava soltanto una scuola di nuova costituzione, quella di Suani-Terria. Rispetto ai circa 18.000 alunni della Tripolitania, qui si avevano appena 2.813 studenti arabi su una popolazione scolastica complessiva di 5.000 unità¹⁶¹.

Durante la repressione della resistenza cirenaica, tuttavia, nei campi di concentramento della popolazione nomade e semi-nomade dell'interno della

¹⁵⁷ "Le Colonie – agenzia quotidiana di informazioni coloniali mediterranee ed orientale – organo dell'istituto fascista dell'Africa italiana", XI, n. 31, foglio 3, conservato in copia in ASMAE, ASMAI, *Africa IV*, b. 45, fasc. *Varie*.

¹⁵⁸ Lettera di De Bono a Mussolini del 5 novembre 1933 in ACS, PCM, 1931-1933, fasc. 17.4.11603.

¹⁵⁹ Promemoria per S.E. il Ministro s.d. (ma 1932), in ACS, MAI, *IS*, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*.

¹⁶⁰ Promemoria del capo ufficio scuole e archeologia per il vice-governatore della Cirenaica Graziani del luglio 1933 in ACS, MAI, *IS*, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*.

¹⁶¹ Promemoria per S.E. il Ministro, *cit*.

regione, che della repressione fu sicuramente la misura più sciagurata, Badoglio volle organizzare tempestivamente organizzazioni educative per i giovani cirenaici. In una lettera a Graziani del luglio 1932, il governatore dispose di curare particolarmente l'istruzione della gioventù al fine di preparare i futuri battaglioni di libici. I campi ragazzi, costituiti all'interno di ogni campo di concentramento, nacquero così con lo scopo di assistere, ma soprattutto di educare secondo la dottrina fascista i numerosi bambini rimasti orfani a causa della stessa repressione. La formazione ebbe un carattere spiccatamente militare, ed in seguito proprio i giovani cirenaici cresciuti nei campi ragazzi avrebbero preso parte alla guerra italo-etiopica¹⁶². Queste strutture costituirono in parte il 'prologo' della futura Gioventù araba del littorio creata da Balbo, motivo per cui verranno esaminate più estesamente nella parte della tesi relativa alla GAL.

Il rilievo dato da Badoglio alle misure in favore della gioventù cirenaica nell'opera di 'pacificazione' della colonia è testimoniato anche da altri documenti. Nei bollettini di informazione sui principali avvenimenti in Libia inviati mensilmente dal governatore al Ministero delle colonie, le notizie sui campi ragazzi hanno grande rilievo e, in generale, si coglie un maggiore interesse verso l'educazione 'indigena'¹⁶³. Lo stesso Graziani, che della repressione fu il principale artefice, nel volume *Cirenaica pacificata* (Milano, 1932), in cui narra le vicende militari e politiche che portarono alla sconfitta dei guerriglieri cirenaici, dedica diverse illustrazioni fotografiche del libro all'inquadramento dei bambini nei campi. Lo scopo era evidentemente quello di mostrare la 'liberalità' del regime verso la popolazione libica a fronte del processo «diffamatorio» che la stampa panislamica stava lanciando contro il governo italiano accusato di «inumana crudeltà contro le popolazioni locali»¹⁶⁴.

Il rinnovato interesse per l'educazione 'indigena' deve essere inserita in un contesto politico di transizione. Alla vigilia del governatorato di Balbo si registra il tentativo di modificare il quadro dell'azione sociale verso gli arabi, attraverso una politica per molti versi convergente con quella che sarebbe stata sviluppata dal maresciallo. Un recente studio di Luigi Goglia sulle

¹⁶² Sui campi ragazzi si veda il V capitolo della tesi alle pp. 178-179.

¹⁶³ Si vedano i notiziari in ACS, PCM, 1931-1933, fasc. 17.1.6267.

¹⁶⁴ Citazioni dalla *Prefazione* del volume; le illustrazioni fotografiche alle pp. 113, 128, 132, 269.

Organizzazioni fasciste indigene nelle colonie africane dell'Italia (2005) rivela aspetti nuovi della politica coloniale del fascismo in Libia anche per il periodo 1931-1933¹⁶⁵. Alcuni funzionari tentarono infatti di estendere l'influenza del PNF anche fra i giovani musulmani. Contro queste manovre si opposero sempre il duce e diversi esponenti di rilievo del regime, sia per il rifiuto di qualsiasi avvicinamento fra le due comunità in colonia, che per il carattere di esclusività e di privilegio che si attribuiva all'appartenenza al partito. Principali autori di questo tentativo furono il governatore Badoglio e Renato Ricci, sottosegretario di stato al Ministero dell'educazione nazionale e uomo di spicco del PNF. A Ricci, che era stato membro degli Arditi e in seguito spietato squadrista, si doveva la creazione dell'Opera Nazionale Balilla, una organizzazione definita «eversiva» da Nello Ajello, proprio per le caratteristiche del suo fondatore¹⁶⁶.

Questo progetto politico si concretizzò nella costituzione di organizzazioni sportive all'interno degli stessi campi ragazzi. La notizia dell'istituzione di misure educative che in qualche modo potevano essere assimilate a quelle poste in essere per la gioventù italiana provocò la reazione immediata di Mussolini che diede ordini tassativi di chiuderle con tempestività. La posizione del governo in proposito fu ben chiarita da De Bono nel 1931, allora ministro delle colonie, in una lettera a Renato Ricci:

inquadriamo ed educiamo pure le nostre forze indigene ma niente ed assolutamente niente che possa anche lontanamente inserirsi o ardimentoso coincidere, per *sostanza* e per *forma* e per *nome* co' nostri magnifici ed esclusivi "balilla ed avanguardisti"¹⁶⁷.

De Bono si rivolse in tal senso anche al governatore Badoglio che nel luglio del 1931 assicurò il ministro dello scioglimento delle organizzazioni

¹⁶⁵ L. GOGLIA, *op. cit.* Un quadro generale sulle strutture educative fasciste nelle colonie italiane in ID., *Le organizzazioni del P.N.F.*, *op. cit.*

¹⁶⁶ Si veda l'articolo *Balilla. I bambini in uniforme che inneggiavano al Duce*, "la Repubblica", 2 aprile 2006. Gli arditi traevano origine dai reparti d'assalto, unità autonome della fanteria, costituite nel 1917, ai quali erano affidate le azioni militari più temerarie e, a volte, anche le più efferate. Parte degli arditi confluirono poi nei primi nuclei fascisti, partecipando, spesso, a feroci spedizioni squadriste. Sugli arditi si vedano: L. BALSAMINI, *Gli arditi del popolo. Dalla guerra alla difesa del popolo contro le violenze fasciste*, Salerno, Galzerano editore, 2002, I. FUSCHIN, *Gli arditi del popolo*, Ravenna, Longo, 1994 e G. ROCHAT, *Gli arditi della Grande Guerra. Origini, battaglie, miti*, Gorizia, Libreria editrice goriziana, 1997.

¹⁶⁷ Corsivo nel testo. Citato in L. GOGLIA, *Sulle organizzazioni fasciste*, *op. cit.*, p. 181.

sportive¹⁶⁸. Come ha sottolineato Goglia, certamente i due gerarchi agirono per perseguire finalità differenti: il governatore intravide «una opportunità nella sua avara politica indigena», una sorta di «gesto di accondiscendenza» verso gli arabi dopo aver ordinato la più spietata repressione della resistenza libica, con lo stesso spirito che aveva già animato la costituzione dei campi ragazzi; Ricci, invece, pensò alla «possibilità di estendere l'organizzazione e l'influenza dell'ONB in colonia tra la gioventù indigena» per incrementare il potere del PNF in Libia¹⁶⁹.

Qualche tempo prima lo stesso ministro delle colonie era intervenuto per impedire l'inquadramento nella Milizia volontaria di sicurezza nazionale (MVSN) di un libico che aveva già svolto il servizio militare nelle file dell'esercito italiano. Le considerazioni di De Bono riguardo a questa vicenda rendono pienamente il significato del dibattito che allora divise i sostenitori dell'inquadramento dei libici nelle strutture fasciste dai suoi oppositori:

Non ha dubbio che all'arruolamento dell'indigeno in oggetto, nella I° Legione libica permanente, non si oppongono difficoltà né d'ordine formale né sostanziale, poiché il Mohamed ben Ibrahim gode ormai della piena cittadinanza italiana ed ha quindi del cittadino italiano con gli oneri anche le prerogative e le guarentigie.

Ragioni di mera opportunità, però, che ho avuto altra volta occasione di esporre e di riaffermare, specialmente connesse con la linea della nostra politica coloniale, improntata non già ad esclusivismi, ma a sane e realistiche vedute, consigliano di evitare per quanto è possibile lo stabilirsi di troppo intime, esiziali forme di comunanza di vita fra l'elemento colonizzatore e quello indigeno, ragione per cui si è esclusa la partecipazione dei nativi a tutte le organizzazioni dopolavoristiche, associative e di partito in genere.

Mi rendo conto che il servizio militare di questi indigeni, tenuti, per l'acquisita cittadinanza metropolitana all'onere delle armi, deve per forza compiersi nei reparti nostri; ma considero tuttavia che la Milizia, per la sua peculiare funzione di presidio del Regime e della Rivoluzione fascista, per la provenienza dei suoi componenti, dalle organizzazioni ed istituzioni di partito dalle quali si è sempre voluto in Colonia escludere i nativi e soprattutto per la volontarietà del suo reclutamento, sia forse la meno indicata per il servizio obbligatorio di questi indigeni¹⁷⁰.

¹⁶⁸ Telegramma di De Bono per il governo della Cirenaica del 20 luglio 1931 in ASMAE, ASMAI, *Africa II*, b. 150/38, fasc. 1928-1933 *Libia – varie*, sottofasc. *Cirenaica – Direttive di Governo di S.E. Badoglio – Governatore della Libia a S.E. Siciliani – Governatore della Cirenaica*.

¹⁶⁹ L. GOGLIA, *Sulle organizzazioni*, op.cit., p. 183.

¹⁷⁰ Lettera di De Bono per il comando generale della M.V.S.N. del 22 gennaio 1930 in ASMAE, ASMAI, *Gabinetto*, b. 179/4, fasc. *M.V.S.N.*

Dello stesso avviso era Federzoni, che nel 1928, quando era ministro delle colonie, comunicò con preoccupazione a Mussolini della presenza di un giovane eritreo nelle fila degli avanguardisti, un fatto che a suo parere costituiva «dal punto di vista coloniale, una menomazione della dignità e del decoro del nostro prestigio di nazione dominatrice»¹⁷¹. Soltanto pochi anni dopo il maresciallo Balbo sarebbe riuscito a inquadrare i libici all'interno di organizzazioni fasciste in tutto e per tutto assimilabili a quelle degli italiani, come riferiamo nel prossimo paragrafo.

1.6 *La politica islamica del regime e il governatorato di Italo Balbo*

Il 14 gennaio 1936 il sottosegretario al Ministero degli affari esteri Suvich, in una lettera a Lessona, sottosegretario al Ministero delle colonie, indicava l'attuazione in Libia di iniziative volte a intensificare la propaganda italiana fra la popolazione musulmana di quella colonia¹⁷². L'Italia era allora impegnata nel conflitto per la conquista dell'Etiopia e la politica islamica posta in essere dal governo fascista in quegli anni aveva uno scopo ben preciso, ottenere l'appoggio del mondo arabo durante lo sforzo bellico. La propaganda del regime cercò soprattutto di rappresentare quella che era una classica guerra di conquista coloniale come un conflitto finalizzato alla 'liberazione' dei musulmani etiopici dal 'giogo' dei cristiani copti¹⁷³.

Suvich, in particolare, indicava a Lessona la realizzazione di due iniziative: l'organizzazione dell'annuale pellegrinaggio alla Mecca e il restauro

¹⁷¹ ACS, PCM, 1928-1930, fasc. 17.1.5012, titolo dell'affare *Sudditi coloniali nelle organizzazioni fasciste del Regno*, anno 1928.

¹⁷² La lettera in ASMAE, ASMAI, *Africa II*, b. 150/31, fasc. 146, 1935 *Scuola Superiore Islamica*.

¹⁷³ Sulla propaganda per la guerra d'Etiopia si vedano: L. GOGLIA, *La propaganda italiana a sostegno della guerra d'Etiopia svolta in Gran Bretagna nel 1935-36*, "Storia contemporanea", ottobre 1984, pp. 845-906, C. MARONGIU BUONAIUTI, *op. cit.*, p. 284, A. MIGNEMI (a cura di), *Immagine coordinata di un impero. Etiopia 1935-1936*, Torino, Forma, 1984.

dei luoghi santi di Cufra e Giarabub. Per il pellegrinaggio alla Mecca raccomandava di agevolare la partenza di coloro i quali mostravano una sicura fedeltà all'Italia e di offrire a tutti i pellegrini un servizio di piroscalo e di assistenza sanitaria. Queste azioni erano finalizzate anche a contrastare la propaganda inglese anti-italiana che, secondo il sottosegretario, l'Inghilterra avrebbe posto in atto proprio alla Mecca attraverso i propri emissari. Il legame con il conflitto italo-etiopico era chiaramente indicato da Suvich nel sostenere l'importanza di quelle iniziative al fine di «dimostrare anche alle popolazioni islamiche dell'Etiopia come sia disinteressata la collaborazione che il nostro paese intende apportare alle genti dell'Islam»¹⁷⁴. Nello stesso periodo anche in Libia si ebbe un'intensificazione delle azioni di politica sociale rivolte alla comunità musulmana della colonia.

La politica islamica dell'Italia fascista ebbe uno sviluppo assai più ampio di quello che fu posto in essere in occasione del conflitto etiopico. Attraverso misure di vario tipo il governo fascista cercò di ottenere il favore del mondo musulmano principalmente per scalzare le posizioni che la Francia e la Gran Bretagna detenevano nel vicino Oriente e in Nord-Africa. Questa politica si concretizzò in accordi diplomatici, ad esempio quello stretto con lo Yemen, con il sostegno più o meno segreto ai movimenti di resistenza arabi ed anche attraverso misure propagandistiche come quella esercitata dall'emittente radiofonica "Radio Bari". Le linee di questa azione politica non furono sempre molto chiare ed effettivamente, come ha sostenuto Renzo De Felice, in politica estera «l'utilizzazione della carta araba fu assai modesta» e si ebbe concretamente soltanto quando l'Italia entrò in guerra¹⁷⁵. Si evidenzia,

¹⁷⁴ Lettera di Suvich a Lessona, *cit.*

¹⁷⁵ R. DE FELICE, *Il Fascismo e l'Oriente. Arabi, ebrei e indiani nella politica di Mussolini*, Bologna, Il Mulino, 1988, p. 21. Sull'argomento si vedano anche: S. FABEL, *Un ponte verso l'Oriente*, "Studi Piacentini", n. 32, 2002, pp. 101-115, E. GALOPPINI, *Il fascismo e l'Islam*, Parma, Quaderni del Veltro, 2001, H. ROMAIN RAINERO, *La politica araba di Mussolini nella seconda guerra mondiale*, Padova, CEDAM, 2004, M. TEDESCHINI LALLI, *La propaganda araba del fascismo e l'Egitto*, "Storia contemporanea", dicembre 1976, pp. 717-749, J.L. WRIGHT, *Mussolini, Libya and the 'Sword of Islam'*, "The Maghreb Review", XII, 1987, 1-2, pp. 29-33. Altre indicazioni sulla politica islamica fascista nella *Bibliografia* alla sezione C. *Studi sulla politica islamica fascista*, pp. 263-265. La propaganda anti-britannica fu esercitata anche attraverso la cinematografia: si veda, ad esempio, il documentario conservato nell'archivio dell'Istituto Luce ad opera di Vittorio Gallo del 1941 dal titolo *L'Islam*.

soprattutto, che nell'attuazione di questa politica, il regime mostrò sempre una certa cautela, cercando di non arrivare ad uno scontro diretto con Londra¹⁷⁶.

La politica islamica impegnò anche vasti settori della cultura italiana. Durante il Ventennio si registrò un incremento degli studi incentrati sui rapporti fra l'Italia e il mondo arabo. Alcuni studiosi, in realtà, affermarono che la necessità di sviluppare saldi legami con il mondo musulmano trovava la sua ragion d'essere essenzialmente in funzione anti-bolscevica¹⁷⁷. Dopo l'inizio della guerra italo-etiopica il presunto legame 'naturale' fra l'islàm e il fascismo divenne il tema ricorrente di diverse analisi storico-politiche. Luigi Cerbella, ad esempio, nel volume *Fascismo e islamismo* (Tripoli, 1938) sostenne la perfetta coincidenza di ideali e di aspirazioni fra il fascismo, definito «Islam del ventesimo secolo» e la religione di Maometto¹⁷⁸. È interessante notare che nello studio di Cerbella, come in molti altri lavori su questo tema, per accreditare l'appoggio del mondo musulmano all'Italia fascista si faccia ricorso alle teorie e alle dichiarazioni di Essad Bey. Conosciuto anche con lo pseudonimo di Kurban Said, Essad Bey era in realtà Lev Nussimbaum, un ebreo che si finse principe musulmano e divenne celebre per i suoi scritti sia nell'Italia fascista che nella Germania nazista¹⁷⁹.

Fra le iniziative poste in essere per intensificare i legami culturali fra l'Italia e il mondo arabo, merita di essere ricordata anche la prima traduzione in arabo della *Divina Commedia*, testo subito adottato dalla Soprintendenza scolastica della Tripolitania. Autore della complessa traduzione, compiuta fra il 1930 e il 1933, fu il libanese maronita Abbud Abi Rascid, insegnante di lingua e letteratura italiana a Beirut, in seguito trasferitosi in Libia, dove ottenne la cittadinanza italiana e fu nominato interprete nell'ufficio fondiario di Tripoli.

¹⁷⁶ Ad esempio, nei rapporti con i movimenti politici egiziani, alcuni dei quali erano di chiara impronta fascista, il governo italiano mantenne sempre un prudente equilibrio, al fine di salvaguardare i rapporti con la Gran Bretagna: M. TEDESCHINI LALLI, *La politica italiana in Egitto negli anni trenta e il movimento delle "camice verdi"*, "Storia contemporanea", dicembre 1986, pp. 1177-1200.

¹⁷⁷ M. MISSIROLI, *La politica islamica di Mussolini*, "Rivista delle colonie", XI, n. 9, settembre 1937, pp. 1103-1116.

¹⁷⁸ L. CERBELLA, *Fascismo e islamismo*, Tripoli, Plinio Maggi, 1938, p. 11.

¹⁷⁹ Su questa vicenda si guardi il recente studio di T. REISS, *L'orientalista. L'ebreo che volle essere principe musulmano*, Milano, Garzanti, 2006. Il lavoro di Essad bey-Lev Nussimbaum al quale fa riferimento Cerbella è *L'Islam. Ieri, oggi, domani*, Milano, Treves, 1937. Dello stesso autore ricordiamo *Mahomet: 571-632*, Paris, Payot, 1934 (edizione italiana Firenze, Bemporad, 1935); *Allah est grand: decadence et resurrection du monde islamique*, Paris, Payot, 1937 e il romanzo che lo rese celebre *Ali und Nino*, riedito in Italia fino a qualche anno fa: *Ali e Nina*, Milano, Il Saggiatore, 2000.

“L’Illustrazione coloniale”, segnalando l’opera, sottolineava l’apprezzamento che la pubblicazione aveva ricevuto da parte del duce, del sovrano e dello stesso pontefice. Il periodico rilevava soprattutto che il compimento di una fatica così «ardita» da parte di un arabo si doveva senz’altro alle radici cristiane dell’autore, discendente «dalla tribù dei Gassanidi, arabi cristiani, venuti in Siria dallo Yemen nel primo secolo dell’Èra volgare»¹⁸⁰.

Il dominio italiano in un paese musulmano come la Libia avrebbe dovuto rappresentare l’ostacolo principale per lo sviluppo della politica islamica fascista. In particolare, durante la sanguinosa guerra contro la resistenza cirenaica, in tutto il mondo musulmano, dall’India al Marocco, furono messe in atto numerose azioni di protesta contro l’Italia che si concretizzarono anche con il boicottaggio delle merci italiane¹⁸¹. Già nell’ultimo periodo della «pacificazione militare», l’Italia iniziò così una azione politica di ampia portata, la cosiddetta «pacificazione civile», con l’obiettivo di avvicinare la popolazione libica al governo italiano ma anche di superare l’ostilità del mondo arabo verso l’Italia. Parallelamente il fascismo cercò di screditare la politica coloniale della Francia e della Gran Bretagna verso gli arabi delle rispettive colonie. Nella *Relazione di massima sulla politica fascista verso il mondo arabo* del Ministero degli esteri del 20 luglio 1936 si legge che uno degli obiettivi della politica islamica era quello di

attutire le ripercussioni avutesi per il passato nel mondo mussulmano in seguito alla nostra azione militare in Libia, iniziando in quella nostra colonia una politica filo-islamica e di chiara comprensione degli interessi indigeni¹⁸².

¹⁸⁰ *La prima traduzione in arabo del poema dantesco*, “L’Illustrazione coloniale”, XIX, n. 11, novembre 1937, p. 36. Sulle traduzioni in arabo della *Divina Commedia* si veda anche: A. BORRUSO, *L’italianistica nei paesi arabi*, in *Atti del I convegno su “La presenza culturale italiana nei paesi arabi: storia e prospettive”* (Napoli, 28-30 maggio 1980), Roma, I.P.O., 1982, pp. 143-153.

¹⁸¹ I telegrammi, provenienti dai maggiori paesi musulmani in ACS, PCM, 1931-1933, fasc. 17.4.985 con la seguente intestazione: *Voti di protesta dell’Association Syrienne Arabe contro l’eccessivo rigore del Governo della Tripolitania contro le donne, i fanciulli, i vecchi, ecc.* L’unico paese musulmano che difese l’azione fascista in Libia di questo periodo fu lo Yemen: lettera del re dello Yemen per Mussolini del 1° giugno 1931 e risposta di Mussolini, s.d., in *ibidem*. Sui rapporti fra il governo italiano e lo Yemen in epoca fascista: R. QUARTARARO, *L’Italia e lo Yemen. Uno studio sulle politiche di espansione italiana nel mar Rosso (1923-1937)*, “Storia contemporanea”, X, 1979, n. 4-5, pp. 69-103.

¹⁸² La relazione è riportata da R. DE FELICE, *Il Fascismo e l’Oriente*, op. cit., pp. 250-254.

Soprattutto negli anni di Balbo, il dominio italiano sulla Libia, da iniziale ostacolo divenne, paradossalmente, uno strumento chiave nella politica islamica fascista. La politica sociale verso gli arabo-libici fu ampiamente pubblicizzata dalla propaganda del regime in tutto il mondo arabo e la colonia italiana svolse la funzione di ‘vetrina’ dell’azione filo-araba esercitata dal regime; si intendeva così mostrare la ‘liberalità’ dell’Italia verso la popolazione musulmana e sostenere, allo stesso tempo, che il governo fascista fosse il miglior governo possibile per un popolo arabo¹⁸³.

Gli obiettivi internazionali dell’Italia, tuttavia, non furono l’unico elemento a determinare una nuova politica sociale verso gli arabo-libici. Senz’altro un ruolo fondamentale nella riformulazione dell’azione verso i musulmani fu svolta dal governatore Italo Balbo, giunto in colonia nel 1934. Sulla figura di Italo Balbo esiste ormai una discreta bibliografia, anche per il fascino del personaggio, definito «uno stereotipo dell’eroe fascista» e per il presunto mistero sulla sua tragica fine, scomparso nei pressi di Tobruk nel giugno 1940 in seguito ad un incidente aereo¹⁸⁴. Ci limiteremo ora a considerare i tratti essenziali della sua vicenda come governatore della Libia dal 1934 al 1940, in relazione per lo più ai cambiamenti intervenuti in colonia nello stesso periodo nel settore scolastico. Alcuni cenni sulla sua personalità saranno comunque necessari anche per comprendere meglio le linee generali della sua politica verso la popolazione musulmana.

Diversi studiosi concordano nel sostenere che la nomina di Balbo a governatore della Libia si ebbe perché il duce volle allontanare dall’Italia una figura particolarmente carismatica, che avrebbe potuto mettere in ombra anche il suo stesso prestigio. Sicuramente il maresciallo fu un personaggio di primo piano

¹⁸³ Per un quadro generale si veda: L. GOGLIA, *Sulla politica coloniale fascista*, “Storia contemporanea”, XIX, n. 1, febbraio 1988, pp. 35-53. In particolare, sulla politica sociale in Libia: I. BALBO, *Italia e Islam*, “Africa Italiana”, II, n. 3-4, marzo-aprile 1939, pp. 5-10., ID., *La politica sociale*, op. cit., G. DE THOMASIS, *La legislazione sociale nell’Africa mediterranea*, “Politica sociale”, ottobre 1940, pp. 333-335, I. NERI, *La nostra politica indigena in Libia*, “Rivista delle colonie”, 5, maggio 1937, pp. 465-512, I. PAPINI, *Politica indigena in Libia, Tutela dei culti, dell’arte e della moralità*, “Rivista delle colonie”, X, n. 8, agosto 1936, pp. 887-894.

¹⁸⁴ La citazione da L. GOGLIA, *Sulle organizzazioni fasciste*, op. cit., p. 185. Fra le biografie ricordiamo: G.B. GUERRI, *Italo Balbo*, Milano, Mondadori, 1984; G. ROCHAT, *Italo Balbo*, Torino, UTET, 1986; I. MENCARELLI, *Italo Balbo*, Roma, Ufficio storico aeronautica militare, 1969; G.C. SEGRÈ, *Italo Balbo: una vita fascista*, Bologna, Il Mulino, 2000²; in particolare, sull’incidente aereo che gli costò la vita si veda il recente studio di F. QUILICI, *Tobruk 1940: la vera storia della fine di Italo Balbo*, Milano, Mondadori, 2004.

del fascismo ed anche durante il suo governatorato in Libia seppe sfruttare al meglio le sue capacità di sapiente organizzatore e ottimo propagandista riuscendo a modificare profondamente l'assetto della colonia e il suo rapporto con la madrepatria. Dal punto di vista amministrativo, a meno di un anno dal suo arrivo in Libia, il maresciallo ottenne che la Tripolitania e la Cirenaica, sino ad allora due colonie distinte, diventassero un'unica colonia; Balbo divenne così l'unica figura con il potere di mediare direttamente con Roma¹⁸⁵. Gli altri cambiamenti di rilievo riguardarono il sostanziale incremento della colonia italiana, con la famosa spedizione dei "Ventimila" coloni italiani in Libia nel 1937 e l'inaugurazione di una nuova politica verso i musulmani di Libia¹⁸⁶.

Le posizioni di Balbo non vanno disgiunte dal desiderio di accrescere il suo prestigio anche attraverso il rilancio della colonia libica, soprattutto quando, in concomitanza con la guerra etiopica, l'attenzione del governo fascista e gli sforzi della propaganda del regime erano indirizzati prevalentemente all'Africa orientale italiana. Questo aspetto, già evidenziato da diversi studiosi, sarebbe stato all'origine di gran parte della politica del governatore in Libia a partire dal 1937, nell'attuazione della quale Balbo riuscì a richiamare l'attenzione di Roma, ma anche delle altre potenze coloniali grazie ad una efficace propaganda. L'organizzazione per l'insediamento dei "Ventimila" coloni italiani e l'inaugurazione della Litoranea costituirono gli eventi più spettacolari di questo programma. Anche la politica sociale per gli arabi fu parte integrante dello stesso progetto di rilancio della colonia¹⁸⁷.

Lo scritto principale al quale si fa riferimento per valutare la posizione di Balbo riguardo alla politica da attuarsi nei confronti degli arabo-libici è la relazione che lo stesso maresciallo presentò all'VIII convegno Volta nel 1938,

¹⁸⁵ R.D.L. del 3 dicembre 1934, n. 2012, convertito nella Legge dell'11 aprile 1935, n. 675.

¹⁸⁶ Per un quadro d'insieme sul governatorato di Balbo si vedano: L. GOGLIA, *La politica indigena di Balbo Governatore generale della Libia*, in C.M. SANTORO (a cura di), "Balbo. Aviazione e potere aereo. Convegno internazionale nel centenario della nascita (Roma, 7-8 novembre 1996)", Roma, 1998, pp. 287-301; G. ROCHAT, *Italo Balbo, op. cit.*, pp. 252-275; C.G. SEGRÉ, *Italo Balbo: governatore generale e creatore della quarta sponda*, "Storia contemporanea", XVI, n. 5-6, dicembre 1985, pp. 1043-1070.

¹⁸⁷ L. GOGLIA, *La politica indigena di Balbo, op. cit.*, pp. 56-89, G. ROCHAT, *Italo Balbo, op. cit.*, pp. 256-258 e 264-266. Sui "Ventimila", in particolare, si veda C.G. SEGRÉ, *Italo Balbo: governatore generale, op. cit.*

dal titolo *La politica sociale fascista verso gli Arabi della Libia*¹⁸⁸. Lo storico Giorgio Rochat ha, infatti, evidenziato la mancanza nell'archivio del vecchio Ministero delle colonie del carteggio relativo alla corrispondenza fra Balbo e il ministro delle colonie De Bono e della documentazione di carattere generale sulla Libia durante il governatorato del maresciallo; in proposito abbiamo avuto modo di aggiungere alcune informazioni di rilievo dalla consultazione di documenti presenti a Tripoli ed altri presenti nel fondo del PNF, ma sinora non utilizzati dagli studiosi¹⁸⁹. La nuova documentazione consente di tracciare un quadro più preciso dello sviluppo delle organizzazioni fasciste per gli arabi di Libia e di delineare con più completezza l'azione politica verso i musulmani.

Per un quadro generale sulla politica araba del governatore dobbiamo comunque riferirci al testo sopra menzionato. Le prime considerazioni del maresciallo riguardano la politica islamica del regime: in particolare Balbo sostiene la posizione privilegiata dell'Italia rispetto alle altre potenze coloniali nel rapporto con il mondo musulmano, posizione conferita al nostro paese dalle decisioni della pace di Versailles. La mancata assegnazione all'Italia di mandati o colonie nel mondo arabo le avrebbe cioè garantito la possibilità di rivolgersi alle popolazioni dell'Oriente musulmano con «costante lealtà e franca amicizia». Nell'attuazione di questa politica islamica, il dominio sulla Libia, piuttosto che costituirne un elemento negativo, ne rappresentava la sua stessa ragion d'essere; il governatore sostenne che l'azione fascista verso il mondo arabo-islamico trovava la sua corrispondenza o meglio «le sue radici nella politica da noi stessi perseguita verso le popolazioni mussulmane della Libia». E più avanti:

Considerare invece tali popolazioni, non come elemento avverso, ma come strumento favorevole e base necessaria per caratterizzare la propria politica nei confronti di tutto il mondo islamico; ecco la mira che l'Italia Fascista ha perseguito in Libia, superando tutte le difficoltà da

¹⁸⁸ La relazione in "Atti dell'VIII Convegno – Tema L'Africa (Roma, 4-11 ottobre 1938)", pp. 5-21; un altro contributo di Balbo su questo argomento è l'articolo *Italia e Islam*, "Africa Italiana", II, n. 3-4, marzo-aprile 1939, pp. 5-10.

¹⁸⁹ G. ROCHAT, *Italo Balbo, op. cit.*, p. 258. La documentazione consultata sull'attività del PNF in Libia è stata rintracciata grazie al dott. Nudi, funzionario presso l'Archivio centrale dello Stato, che qui ringraziamo. Il dott. Nudi sta lavorando alla costituzione di un inventario specifico sull'attività del PNF nelle colonie. Già da tempo, infatti, gli archivisti dell'ACS avevano provveduto alla catalogazione della documentazione sul PNF, ma all'interno di questa enorme mole di documenti è estremamente difficile rintracciare la documentazione relativa all'attività del Partito nelle colonie.

quelle interne, determinate dalla ribellione senussita, a quelle provocate da interessate manovre straniere¹⁹⁰.

Le finalità del programma politico individuato da Balbo non si discostavano in maniera sostanziale da quelle perseguite dalle maggiori potenze coloniali. Quando il governatore sostiene che le provvidenze per gli arabi stabilite dal governo italiano miravano a «creare le condizioni necessarie per una più diretta partecipazione di questa popolazione alla nostra vita civile», si rifà ad uno schema politico consolidato nella politica ‘indigena’ coloniale: quello cioè di ‘elevare’ le condizioni dei colonizzati affinché potessero contribuire alla valorizzazione della colonia, a vantaggio, in ultima analisi, dei colonizzatori¹⁹¹.

Un elemento di diversità si può invece trovare nell’intensità, potremmo dire, della trasformazione sociale che il governo fascista ritenne di poter attuare. Balbo, e con lui diversi funzionari fascisti che operarono in Libia in quegli anni, sostenne la forza prorompente della politica fascista verso gli arabi, in grado cioè di «creare una rispondenza spirituale tra la potenza conquistatrice e i suoi sudditi musulmani» e di «trasformare la struttura sociale della popolazione»¹⁹². Questo aspetto ‘rivoluzionario’ dell’azione politica fascista in Libia, già rilevato da alcuni studiosi, caratterizza, come abbiamo visto, anche il periodo precedente l’arrivo di Balbo in colonia. Secondo Marongiu Buonaiuti, ad esempio, negli anni ‘30 si evidenzia una intensa attività del partito e del sindacalismo nelle colonie che tentò di realizzare proprio nei possedimenti d’oltremare l’aspetto rivoluzionario del fascismo; si cercò insomma di realizzare nelle colonie quello che non si era riusciti ad attuare in Italia dove gli elementi rivoluzionari del fascismo erano stati abbandonati già prima della marcia su Roma, per lasciare spazio esclusivamente all’aspetto reazionario¹⁹³.

La costituzione delle organizzazioni fasciste per gli arabi di Libia deve essere inquadrata in questo contesto. Ma bisogna considerare, allo stesso tempo, che questo tentativo di trasformazione sociale dei musulmani non fu mai concepito nel quadro di un sistema paritario fra colonizzati e colonizzatori, fra

¹⁹⁰ Le citazioni da I. BALBO, *La politica sociale fascista*, op. cit., pp. 5-6.

¹⁹¹ La citazione da *ibidem*, p. 7. Si vedano gli studi segnalati nella sezione A3.1 *Studi sulla storia dell’educazione nelle colonie diverse da quelle italiane* della *Bibliografia*.

¹⁹² I. BALBO, *La politica sociale fascista*, op. cit., pp. 6-7.

¹⁹³ C. MARONGIU BUONAIUTI, op. cit., p. 23.

arabi e italiani. La politica 'indigena' fascista rimase sempre sostanzialmente razzista, secondo una concezione che considerava gli italiani ad un livello di civilizzazione superiore rispetto agli arabi, i quali, grazie alle provvidenze del governo coloniale avrebbero potuto aspirare ad un miglioramento della loro condizione sociale e culturale, ma mai al raggiungimento della parità¹⁹⁴. Effettivamente il governatore promosse la costituzione di organizzazioni fasciste per gli arabi ma queste furono ben distinte da quelle per gli italiani. Peraltro, il progetto di elevazione politica e culturale vedeva coinvolte soltanto le popolazioni costiere, ed escludeva i nomadi dell'entroterra:

Quando si parla della popolazione mussulmana della Libia bisogna distinguere fra le genti della zona del Sud [...] e le genti del territorio costiero. Il «Sahara libico» è un paese di carattere spiccatamente coloniale, popolato da genti di razza negroide (all'infuori di scarsissimi nuclei di *tuareg*); gli arabi e i berberi dei territori costieri costituiscono invece una popolazione di razza superiore influenzata dalla civiltà mediterranea, capace di assimilare lo spirito delle nostre leggi e di evolversi sul piano di una più elevata vita sociale. Secoli di barbarie corsaresca, seguiti dalla torpida dominazione turca, ne hanno fatto bensì una popolazione arretrata e tarda, in confronto al ritmo intenso della civiltà moderna, ma non potevano distruggere le qualità essenziali della razza che possiede caratteristiche innegabili di nobiltà, di intelligenza e di levatura morale. [...] La politica di carattere paternalistico, ottima per le genti del Sud, le quali non necessitano d'altro che di materiale benessere e di assistenza, doveva necessariamente essere integrata, per gli arabi dei territori costieri, da un complesso di provvidenze dirette alla loro elevazione morale ed alla loro evoluzione civile [...]¹⁹⁵.

Allo stesso tempo l'esperienza in colonia avrebbe portato il maresciallo a mitigare alcune posizioni, discostandosi dalle teorie dei principali sostenitori del razzismo fascista. Nel quinquennio 1935-1940 il governatore creò una struttura politica che, attraverso un percorso a più livelli, avrebbe dovuto 'trasformare' gli arabo-libici per la costituzione di una schiera la più ampia possibile di fedelissimi al regime. Al primo livello vi era la Gioventù araba del littorio, con il compito di educare gli arabi al rispetto dell'Italia all'interno di una formazione basata sui principi fascisti, al secondo la concessione della cittadinanza, con la quale si

¹⁹⁴ L. GOGLIA, *Note sul razzismo coloniale fascista*, "Storia contemporanea", XIX, 1988, n. 6, pp. 1223-1266.

¹⁹⁵ I. BALBO, *La politica sociale fascista*, op. cit., p. 6.

premiava in maniera ufficiale la fedeltà all'Italia dei musulmani ritenuti meritevoli e, infine, all'ultimo livello vi era la Associazione musulmana del littorio (AML), destinata ad associare gli arabi fedeli al regime affinché i suoi membri potessero partecipare alla crescita dell'impero fascista.

Intanto, il 12 marzo del 1937, Mussolini volle suggellare il 'nuovo' corso nei rapporti fra italiani e musulmani di Libia recandosi personalmente a Tripoli, rendendo così anche un riconoscimento a Balbo per il suo operato in colonia. Della visita, che seguiva quella del 1926, la pubblicistica ricorda soprattutto un episodio, divenuto poi simbolo dell'incontro fra il fascismo e l'islàm: la consegna al duce da parte di due arabi della «spada dell'islàm», nella piazza antistante il castello di Tripoli. La celebrazione del sodalizio avvenne nel quadro di una manifestazione solenne, abilmente preparata dal governatore, sempre attento a curare la 'scenografia' degli eventi in chiave propagandistica. Fra gli invitati alla manifestazione c'era anche l'illustre orientalista Francesco Gabrieli che nel 1952 descrisse l'episodio in tono sferzante:

Il gran giorno della consegna della spada, vidi il corteo trionfale avanzare per il Lungomare, preceduto da due poveri diavoli d'Arabi in funzione di littori, con sulla spalla certi fasci di cartapesta che erano andati poco prima a prendere all'Albergo Mehari; quei fasci fasulli erano il più esatto simbolo della gran mascherata in atto, che sembrava coprire con la sua pompa ridicola l'opera modesta e silenziosa di quei galantuomini veri or ora evocati. Sotto il Castello, il Duce ricevè e sguainò la spada dell'Islam; le ombre di Khalid ibn al-Walid, la vera «spada di Dio», di Sidi Oqba e degli altri antichi Conquistatori della fede musulmana, dovevano fremere di sdegno tra le braccia delle Uri, a quell'omaggio a un oppressore infedele. Ma i morti, generalmente, non danno fastidio¹⁹⁶.

Tornando al progetto di Balbo, analizziamo adesso l'AML e la questione della cittadinanza ai libici, per cogliere nel suo complesso il significato di questo programma di elevazione politica; della GAL parleremo estesamente più avanti, nell'ultimo capitolo. L'Associazione musulmana del littorio fu istituita nel 1938 nell'ambito della disposizione legislativa che disciplinava la cittadinanza per i

¹⁹⁶ F. GABRIELI, *La spada dell'Islàm*, op. cit., p. 1456. Sull'episodio si veda E. GALOPPINI, op. cit., pp. 119-123.

libici¹⁹⁷. Le due misure si configurarono così fin dalla nascita come aspetti di una stessa linea politica secondo la quale Balbo intese associare gli arabi al grande programma di sviluppo della Libia. Per la realizzazione di questo progetto paternalista e, in particolar modo, per la sua massima espressione, ossia la possibilità di conferire la cittadinanza ai libici, Balbo incontrò diversi ostacoli fra i membri del Gran Consiglio del fascismo.

L'animato dibattito su questo tema, d'altronde, avvenne nell'ottobre 1938, alla vigilia dell'approvazione della legge «per la difesa del prestigio della razza», emanata nel novembre successivo. La proposta di concedere la piena cittadinanza ai libici ebbe una ferma opposizione soprattutto da parte dei più tenaci propugnatori del razzismo fascista, come, fra gli altri, Farinacci, Starace e Alfieri, ma trovò contrario anche Ciano. Alla fine la normativa approvata annullò di fatto la portata del progetto del governatore¹⁹⁸. Al posto della piena cittadinanza voluta da Balbo, nella seduta del 30 novembre 1938 il Gran Consiglio approvò l'istituzione di una «cittadinanza speciale per i nativi musulmani delle quattro province che fanno parte integrante del Regno d'Italia»¹⁹⁹. L'articolo 5 stabilì i requisiti necessari per l'acquisizione di questa cittadinanza fra i quali vi era l'aver fatto parte per almeno un anno della Gioventù araba del littorio; la concessione, peraltro, prevedeva una domanda dei libici musulmani interessati. L'istituto, nei suoi tratti essenziali, consentiva il concorso ad alcune cariche civili nelle colonie, il diritto di accesso alla carriera militare e il diritto di essere iscritti all'Associazione musulmana del littorio (articolo 6).

La AML, istituita con lo stesso foglio d'ordini, nacque come organo del PNF, di cui era alle dirette dipendenze. Lo statuto, approvato nel 1939, sancì la completa subordinazione dell'associazione al partito, stabilendo che il capo della AML fosse il segretario del PNF in Libia (articolo 1). In generale la disciplina per la AML configurò una struttura nella quale gli iscritti non avevano alcuna autonomia politica, nel quadro di una organizzazione con funzioni meramente

¹⁹⁷ La cittadinanza speciale per gli arabo-libici e lo statuto della AML sono infatti contenuti nello stesso foglio d'ordini del PNF, n. 218, 1° dicembre 1938.

¹⁹⁸ L. GOGLIA, *Sulle organizzazioni*, op. cit., pp. 199-200.

¹⁹⁹ Articolo 4 del foglio d'ordini n. 218 del 1° dicembre 1938, riportato da L. GOGLIA, *Sulle organizzazioni*, op. cit., p. 200.

esecutive degli ordini che provenivano dai vertici del PNF in Libia. Lo scopo della nuova associazione era affermato nel secondo articolo:

L'Associazione Musulmana del Littorio cura l'elevazione morale e civile dei nativi musulmani delle province della Libia, che abbiano acquistato la cittadinanza speciale di cui al R. decreto legge del 9 gennaio 1939-XVII, n. 70, nell'ambito delle loro tradizioni e ai fini della civiltà imperiale del Littorio²⁰⁰.

Il 21 aprile 1939, con una manifestazione solenne, il governatore Balbo distribuì a Tripoli i primi 2.000 brevetti di cittadinanza. Nella stessa occasione si inaugurava la costituzione effettiva dell'Associazione musulmana del littorio²⁰¹. Nei mesi successivi seguirono altre cerimonie dello stesso tipo, tutte filmate dall'Istituto Luce e trasmesse nei cine-giornali²⁰². Ad ottobre del 1939 furono inviate alla sezione dei fasci di combattimento di Tripoli 6.000 tessere della AML²⁰³. Nel 1940 un gruppo di notabili libici e di membri della AML fu ricevuta a Palazzo Venezia dal duce, accompagnato da Balbo e da Teruzzi²⁰⁴. Come era ben prevedibile, nell'insieme, anche se non siamo in possesso di tutti i dati relativi, il maggior numero di concessioni di cittadinanza e di adesioni all'AML si ebbero a Tripoli. Pacificata da più tempo, la principale città della Libia registrò il più alto livello di 'collaborazionismo' della colonia, mentre nel resto del territorio l'opera di «pacificazione civile» poté svilupparsi con minore efficacia. Nel resto della colonia, difatti, la concessione della cittadinanza riguardò poche centinaia di arabi; nella provincia di Bengasi, alla vigilia della occupazione inglese si contavano appena 300 iscritti all'AML²⁰⁵.

²⁰⁰ Il testo dello statuto nel foglio di disposizioni del PNF, n. 1288, 15 marzo 1939.

²⁰¹ Governo generale della Libia – gabinetto di S.E. il Governatore Generale – Notiziario-informazioni – Tripoli, 30 aprile 1939 – n. 1090 – a S.E. il Ministro dell'Africa Italiana in ACS, PCM, 1937-1940, fasc. 17.1.1216.

²⁰² L'Archivio dell'Istituto Luce conserva tutti i cine-giornali che ritraggono la consegna dei certificati di cittadinanza in Libia ad opera del governatore Balbo. Si vedano: GL B1479 *Tripolitania. Tripoli* del 15 marzo 1939; GL B1505, *Libia. Derna*, GL B1506, *Libia. Bengasi* e GL B1507 *Libia. Tripoli* del 3 maggio 1939.

²⁰³ ACS, PNF, b. 1764, fasc. 17 *Associazione Musulmana del Littorio*, lettera raccomandata da Giovanni Marinelli per Giovanni Rocca, ispettore del PNF e segretario dei fasci di combattimento di Tripoli del 3 ottobre 1939.

²⁰⁴ GL C0031, *A Palazzo Venezia*, del 17 maggio 1940.

²⁰⁵ I gruppi della AML nella provincia erano costituiti a Bengasi, El Abiar, Agedabia, Soluk: relazione del fiduciario della sezione provinciale capitano Angelo Meliu alla federazione dei Fasci di Combattimento di Bengasi, ottobre 1941, oggetto *Tesseramento degli iscritti all'Associazione Mussulmana del Littorio*, in ACS, PNF, b. 1764, fasc. 17 *Associazione Musulmana del Littorio*.

In realtà la struttura fascista per i musulmani di Libia non riuscì mai a coinvolgere pienamente gli arabi che pure ne fecero parte. Nella stessa provincia di Tripoli i funzionari del PNF lamentarono più volte la difficoltà di trovare i musulmani in grado di ricoprire i ruoli direttivi dell'associazione. In numerose occasioni i libici chiamati a ricoprire funzioni di responsabilità furono rimossi perché sospettati di attività contrarie agli interessi dell'Italia²⁰⁶. Fu lo stesso ispettore del PNF in Libia, Enrico Endrich, a cogliere pienamente il fallimento dell'azione politica verso i musulmani, quando, nel 1941, sostenne che la AML non aveva raggiunto nessuno degli scopi per i quali era stata istituita: nella maggior parte dei casi i musulmani entrati a far parte dell'associazione vi avevano aderito soltanto nella speranza di ottenere vantaggi materiali dal regime²⁰⁷.

Balbo, tuttavia, credette sino in fondo alla possibilità di coinvolgere un numero considerevole di arabi nel suo progetto di elevazione economica e politica della colonia. Dopo la sconfitta per la questione della cittadinanza, gli informatori di Mussolini registrarono l'amarezza del governatore che avrebbe sostenuto che la mancata concessione della cittadinanza ai musulmani era deprecabile, considerando, fra l'altro, che: «nel Parlamento dove ci sono i deputati siciliani ci possono stare un paio di arabi»²⁰⁸. Dal momento che chi scrive è siciliana, ci si permetta di evidenziare quanto sia singolare ritrovare in questa ristretta visione della 'italianità' una palese vicinanza con le posizioni dell'attuale partito della Lega Nord.

Tornando al nostro tema, crediamo che Balbo rimase sempre un convinto sostenitore della superiorità degli italiani – o almeno di una parte di essi – rispetto agli arabi; da questo punto di vista certamente la sua 'apertura' verso i libici non si fondava su principi liberali. Si può affermare piuttosto che le sue posizioni volevano essere molto vicine ai principi della politica di assimilazione

²⁰⁶ Casi di destituzione dalle cariche di funzionari arabi sono testimoniati, ad esempio, dalla lettera di Elia Giorgetti, segretario federale del PNF e fiduciario della sezione AML di Sirte per il fiduciario centrale della AML da Misurata del 9 agosto 1941 e dalla lettera di Luigi Baldacci, vice segretario federale a Derna per l'ispettore PNF per la Libia in *ibidem*.

²⁰⁷ La lettera di Enrico Endrich, in *ibidem*.

²⁰⁸ ACS, SPD, CR, b. 61, fasc. *Balbo Italo*, sottofasc. 1 *Informazioni della P.S. e ufficio stampa*, s.d. La frase è sottolineata nel testo.

esercitata dalla Francia nelle sue colonie²⁰⁹. Nella sua realizzazione pratica, in realtà, la politica ‘indigena’ in Libia finì per differenziarsi sensibilmente dall’assimilazionismo francese, come avremo modo di vedere nell’ultimo capitolo. Il Ministero delle colonie volle comunque ribadire fermamente che l’Italia fascista rifiutava qualsiasi tentativo ‘assimilazionistico’. Scriveva Lessona, dopo la proclamazione dell’impero dell’Africa italiana:

È bene chiarire, affinché non sorgano equivoci ed anche per precisare i sistemi e le mete della politica coloniale fascista, che noi non ci proponiamo alcuna assimilazione dell’elemento indigeno, assimilazione che non è richiesta né da necessità demografiche, né da presupposti dottrinari, e del resto – è opportuno ed importante affermarlo – noi non intendiamo menomamente porre i libici in condizioni di rinunciare al loro statuto personale e familiare così intimamente legati in paese musulmano alla stessa religione.

La nostra è una politica di collaborazione e di elevazione. Costituisce nostra massima ambizione portare i libici al più alto livello di civiltà come componenti quella formidabile realtà storica mondiale, che è l’Impero italiano; ma questo noi otterremo, con sensibilità ed equilibrio veramente latini, creando una superiore armonia nella diversità dei valori spirituali ed etnici²¹⁰.

Ci sembra plausibile ritenere che le parole del sottosegretario alle colonie fossero indirizzate allo stesso Balbo. La necessità di una certa limitazione alle ‘aperture’ di Balbo, d’altronde, fu sentita da diversi settori del governo italiano; oltre le critiche già evidenziate, anche Carlo Giglio, nel 1938, sostenne l’inopportunità del provvedimento che aveva permesso la concessione di una sia pur fittizia cittadinanza agli arabi di Libia in considerazione dei suoi effetti fra gli ‘indigeni’ dell’A.O.I.:

La decisione del Gran Consiglio per cui le quattro province libiche sono entrate a far parte del territorio nazionale è stata generalmente bene accolta, anche se impreveduta in rapporto alla nostra politica razziale, specie dopo le precisazioni date in merito.

Tuttavia, la espressione “italiani musulmani”, frequentemente usata in proclami, telegrammi, ecc, è suonata sgradita ai più.

[...] la concessione di una particolare cittadinanza ai libici ha sollevato tra gli eritrei e somali un senso di invidia, per l’inevitabile confronto tra la loro provata e spesso eroica fedeltà

²⁰⁹ Dello stesso avviso R.R. De Marco che parla di «gradual assimilation»: *op. cit.*, p. 16.

²¹⁰ Il discorso di Lessona è citato da L. PRETI, *Impero fascista, africani ed ebrei*, Milano, Mursia, 1968 che non indica la data.

e la condizione di ribelli sino a pochi anni fa della quasi totalità degli arabi.

A parte le ragioni superiori di politica estera, che hanno ispirato il provvedimento, camerati tornati in questi giorni dall'A.O.I. riferiscono che il precedente libico ha suscitato delle aspirazioni tra gli eritrei e i somali, soprattutto tra i primi²¹¹.

Il programma di Balbo, come già sottolineato, si fondava prima di ogni altra cosa sull'educazione dei giovani libici. La realizzazione di questo progetto educativo è analizzata nell'ultimo capitolo della tesi e in questa sede vogliamo sottolineare solo alcuni aspetti. In questo periodo, come già negli anni precedenti, la politica culturale in Libia fu uno dei pilastri principali dell'azione di avvicinamento alle élites musulmane del paese. La rilevanza attribuita all'educazione islamica emerge anche nella lettera di Suvich a Lessona, citata all'inizio del paragrafo, dove si raccomandava di curare l'educazione islamica, attraverso il finanziamento della scuola di Giarabub «un tempo fiorentissima, ma che è oggi in decadenza e ridotta ai soli studi elementari»²¹². Si inserisce in questo contesto l'inaugurazione della Scuola superiore di studi islamici. In gran parte, questo istituto sorse per rispondere alle stesse esigenze politiche che il governo coloniale aveva attribuito alla scuola sin dai primi anni dell'occupazione della Libia. Nel complesso i problemi militari ed economici ritardarono per circa un ventennio la realizzazione di molti dei propositi per l'educazione 'indigena' che poterono essere portati a compimento solo a «pacificazione» avvenuta. Allo stesso tempo è evidente che il rinnovato interesse mostrato da Balbo per la politica educativa degli 'indigeni', parte integrante del suo ambizioso progetto di trasformazione sociale, diede una improvvisa accelerazione alle realizzazioni in campo scolastico.

A conclusione di questo excursus sulla politica educativa per gli arabo libici dall'Ottocento al periodo fascista, si deve menzionare l'ultima legge in materia di educazione emanata dal governo italiano, l'ordinamento scolastico per le colonie approvato con il decreto legge del 24 luglio 1936 n. 1737²¹³. La nuova disposizione legislativa fu promossa per dare uniformità alla normativa scolastica

²¹¹ Nota per S.E. Starace (On. Achille, Segretario del PNF) a firma di Carlo Giglio, dell'8 novembre 1938 in ACS, PNF, *Situazione politica ed economica delle province*, b. 26, fasc. Tripoli.

²¹² Lettera di Suvich a Lessona, *cit.*

²¹³ Il decreto fu convertito nella legge 11 gennaio 1937, n. 268.

delle colonie italiane, dopo la fine della guerra per la conquista dell’Etiopia (5 maggio 1936) e la proclamazione dell’impero (9 maggio 1936)²¹⁴. In realtà, il decreto del 1936, se abrogava l’ordinamento scolastico del 1924 per la Libia, faceva salva la legge sull’istruzione primaria dei musulmani del 1928, mantenendo di fatto invariata la normativa scolastica per gli arabo-libici. L’unico elemento degno di nota è la distinzione, nella legge, fra «cittadini italiani libici» e «sudditi coloniali», che possiamo ascrivere alle ‘concessioni’ del governo fascista alla politica sociale per gli arabo-libici promossa da Balbo, concessioni che con tutta evidenza rimasero sul piano puramente formale.

²¹⁴ G. MONDAINI, *La legislazione coloniale*, op. cit., p. 795.

LA SCUOLA ELEMENTARE PER GLI ARABI

2.1 *L'istruzione elementare, base della scuola 'indigena'*

Durante tutto l'arco della presenza italiana in Libia, a dispetto della formulazione di politiche 'indigene' volta a volta differenti dal 1911 al 1943, fulcro del sistema scolastico per gli arabi rimase sempre la scuola elementare, chiamata dapprima italo-araba, poi scuola elementare per musulmani²¹⁵. Effettivamente, il passaggio dalla scuola italo-araba a quella elementare per musulmani non segnò cambiamenti di rilievo. Oltre l'istruzione di base, gli italiani promossero pure scuole professionali per gli 'indigeni' e istituti di istruzione superiore, quali furono le scuole medie della Cirenaica e la Scuola superiore di studi islamici di Tripoli. Ad esclusione della breve vicenda delle scuole medie, presentata in questo paragrafo, l'analisi del sistema educativo 'superiore' nel periodo fascista, professionale e non, sarà trattato nei capitoli seguenti. Qui basti dire che le possibilità di accesso all'istruzione post-elementare furono molto limitate e interessarono soltanto una ristretta cerchia di libici. In questo capitolo ci soffermiamo sull'istruzione primaria, ripercorrendo il suo sviluppo e i principi che ispirarono l'amministrazione coloniale nella sua definizione, al fine di evidenziarne la centralità nel sistema scolastico coloniale 'indigeno' della Libia.

La denominazione della scuola italo-araba rimandava all'esperienza delle scuole franco-musulmane create dai francesi nelle proprie colonie nord-africane. Nel suo interessante lavoro comparativo fra la politica educativa francese in Marocco e quella italiana in Libia, Peter W. Schaefer rileva che nella formulazione delle rispettive politiche scolastiche coloniali, sia la Francia che

²¹⁵ Il passaggio dalla scuola "italo-araba" a quella "elementare araba" si ebbe con il decreto legge 5 febbraio 1922, n. 362 per la Cirenaica e con il decreto ministeriale 14 settembre 1922 per la Tripolitania.

l'Italia dovettero confrontarsi con la lunga tradizione di cultura islamica del Marocco e della Libia. Effettivamente sia le scuole italo-arabe che quelle franco-musulmane, pur con differenze di rilievo, furono il risultato di un compromesso fra la cultura tradizionale e quella moderna. Nel complesso, comunque, le due potenze coloniali privilegiarono un insegnamento 'moderno', secondo il sistema scolastico occidentale, a scapito dell'istruzione tradizionale²¹⁶. Soprattutto, sia la Francia che l'Italia scelsero di fondare il sistema educativo per i colonizzati sulla lingua della madrepatria, a detrimento dell'arabo.

Una delle questioni principali nella formulazione di una politica educativa più o meno vicina alle richieste culturali dei colonizzati risiedeva proprio nella scelta della lingua base di insegnamento. L'insegnamento dell'arabo e, più in generale, lo spazio da concedere alla cultura islamica furono, come si è già visto, questioni più volte dibattute durante la formulazione della politica educativa in Libia. Nel complesso, il nostro governo fondò il sistema scolastico per gli 'indigeni' su quello italiano, affiancando al programma generale di insegnamento lo studio dell'arabo e del Corano, così come i francesi basarono i corsi delle scuole franco-arabe sui programmi in vigore in Francia. In Libia, gli esiti di questa formazione, come vedremo nell'ultima parte del nostro lavoro, finirono per scontentare la gran parte dell'élite culturale del paese, soprattutto per il livello di apprendimento della lingua araba per il quale gli esponenti della notabilità libica espressero un giudizio recisamente negativo. A parte la breve parentesi della politica «statutaria» e limitatamente alla sua applicazione in Cirenaica, una tendenza italianizzatrice caratterizzò tutta l'educazione per gli arabo-libici. È il caso di ricordare che contro questa tendenza si opposero non soltanto l'orientalista Carlo Alfonso Nallino, ma anche alcuni funzionari coloniali come il direttore dei servizi civili Caruso Inghilleri, fautore della scuola coranica quale scuola base del sistema educativo 'indigeno' e il sovrintendente Angelo Piccioli, sulla cui opera come funzionario scolastico 'fascista' ci soffermeremo più avanti.

Il problema dell'insegnamento della lingua araba fu comune in tutto il nord-Africa del periodo coloniale. Numerose istituzioni culturali arabe si

²¹⁶ W.P. SCHAEFER, *Franco-Moroccan and Italo-Libyan Schools 1912-1940: A comparison*, tesi di dottorato, University of Illinois at Chicago, 1987, p. 99.

impegnarono in favore dell'insegnamento dell'arabo e della diffusione della cultura islamica, sia sul piano quantitativo che su quello qualitativo. Fra queste ricordiamo la *Khaldouniyya*, associazione tunisina istituita nel 1896 al fine di «développer l'instruction chez les Tunisiens en “réconciliant la tradition et la science”», l'associazione algerina «pour l'éducation et l'enseignement», diretta da Abdelhamid Ibn Bâdis²¹⁷, e l'Associazione degli studenti musulmani nordafricani. Nata nel 1927, l'Associazione riuniva studenti delle tre colonie francesi del Nord-Africa, appartenenti ai ceti sociali più elevati. Scopo principale dell'organizzazione era quello di mettere in contatto gli studenti nordafricani degli istituti superiori ed universitari presenti in Francia e nelle tre colonie francesi. Fra gli obiettivi principali perseguiti dall'Associazione vi era proprio la diffusione della lingua araba e l'inserimento di uno studio approfondito dell'arabo nei programmi scolastici²¹⁸.

Un discorso a parte deve essere fatto per la lingua berbera e, più in generale, per la politica educativa nei confronti dei berberi della Libia. Nelle sue colonie nordafricane, la Francia costituì scuole franco-berbere, dove, comunque, i principali obiettivi educativi si limitarono alla formazione di buoni contadini, fedeli alla madrepatria francese²¹⁹. Per un certo tempo, anche in Libia si pose il problema se inserire o meno l'insegnamento della lingua berbera nei programmi scolastici. Conti Rossini sostenne la necessità di introdurre corsi in berbero per i funzionari e i militari italiani che avrebbero operato nelle zone della colonia abitate dalle tribù nomadi²²⁰. Minnini Caracciolo suggeriva la costituzione di scuole specifiche per i berberi per un fine essenzialmente politico:

Non dobbiamo dimenticare infatti che i berberi costituiscono un elemento prezioso per il nostro dominio in Tripolitania e che noi, in caso di bisogno, ci dobbiamo servire della scuola per eccitare la loro arabofobia e vivificare la loro coscienza nazionale²²¹.

²¹⁷ M.A. MOULA, *L'Université Zaytounienne et la Société Tunisienne*, tesi di dottorato, Université de Tunis, Tunis, 1971, pp. 103 e 106.

²¹⁸ *Ibidem*, pp. 49-51.

²¹⁹ *Ibidem*, p. 24.

²²⁰ C. CONTI ROSSINI, *L'insegnamento del berbero*, in “Rivista Coloniale”, VII, n. 12, 25 giugno 1912, pp. 453-455.

²²¹ M. MINNINI CARACCIOLO, *Le scuole nelle colonie di dominio diretto*, estratto dalla “Rivista Pedagogica”, XXIII, fasc. III-IV-V, 1930, p. 38.

Secondo questi studiosi, la politica del *divide et impera* applicata dalla Francia in nord-Africa, poteva essere adottata proficuamente anche dall'Italia in Libia. Si riteneva cioè che l'Italia avrebbe potuto sfruttare a suo vantaggio la presunta contrapposizione dei berberi, e in particolar modo dei Nefusa, agli arabi della colonia. In realtà, a dispetto di quanto si riteneva nel periodo coloniale, in Libia non vi era una aperta ostilità fra i due gruppi di popolazione²²². Seppure per motivazioni differenti, anche gli orientalisti Nallino, Santillana e Guidi si espressero in favore dell'insegnamento del berbero per i nomadi della colonia²²³. A differenza della Francia, comunque, l'Italia scelse di non costituire scuole specifiche per i berberi libici. D'altronde, dobbiamo considerare che i problemi militari ed economici impedirono l'istituzione di scuole nell'entroterra libico fino al 1931. Negli anni seguenti, per il rilievo assunto dalla politica islamica, la politica sociale per gli 'indigeni' si concentrò prevalentemente sugli arabi della colonia. Il governatore Balbo, in particolare, assertore dell'inferiorità culturale dei nomadi rispetto agli arabi, sostenne la necessità di formulare una politica esclusivamente «paternalista» per le popolazioni dell'entroterra²²⁴.

Accanto alla tendenza generale evidenziata, durante la formulazione della politica educativa vi furono alcuni tentativi di modificare il sistema scolastico 'indigeno', sia per venire incontro alle richieste culturali dell'élite del paese che per promuovere fra gli arabo-libici la formazione di figure professionali funzionali all'amministrazione coloniale. Da questo punto di vista si cercò non soltanto di limitare l'italianizzazione, ma anche di promuovere istituti di istruzione superiore. Il problema dell'educazione superiore degli arabi, o almeno della notabilità del paese, fu ben presente all'amministrazione italiana fin dall'inizio del colonialismo. Nel 1913 otto giovani tripolini, tre di Bengasi ed

²²² Sulla contrapposizione fra berberi e arabi in Tripolitania si vedano: F. BEGUINOT, *A Proposito di Arabi e Berberi della Libia*, Napoli, 1934, F. CORÒ, *Suleiman el Baruni, il sogno di un principato berbero e la battaglia di Assaaba*, estratto da "Annali dell'Africa italiana", vol. 3-4, dicembre 1938, pp. 960-969, E. INSABATO, *Gli abaditi del Gebel Nefusa e la politica islamica in Tripolitania*, "Rivista coloniale", XIII, n. 3, marzo 1918, pp. 77-93, C.A. NALLINO, *A proposito di Arabi e Berberi della Cirenaica*, Roma, 1933. Una lettura differente del rapporto fra arabi e berberi della Libia in S. BERNINI, *Correnti intellettuali, ideologie e proto-nazionalismo in Libia agli inizi del XX° secolo*, "The Journal of Libyan Studies", vol. 3, n. 2, winter 2002, p. 84, dove lo studioso sottolinea, ad esempio, che «il progetto baruniano [...] includeva non soltanto elementi di razza berbera, ma anche molti degli aggregati arabi che popolavano quelle regioni».

²²³ C.A. NALLINO, *L'istruzione nelle colonie*, op. cit., p. 136. All'insegnamento del berbero era, invece, decisamente contrario Rodolfo Micacchi: si veda la relazione del soprintendente del luglio 1919, cit.

²²⁴ I. BALBO, *La politica sociale fascista*, op. cit., p. 6.

uno di Derna furono inviati al Convitto nazionale di Catania; fra questi vi erano anche i giovani Muntasser²²⁵. Due anni dopo i libici che studiavano in Italia erano 24; il ministro delle colonie Martini, ad ogni modo, si espresse contro la presenza degli 'indigeni' nelle scuole superiori italiane²²⁶. In linea generale, una reale apertura del governo coloniale per l'istruzione superiore degli arabi, come abbiamo già evidenziato, si ebbe soltanto nel periodo «statutario». Alcuni dei progressi raggiunti in questo campo si mantennero anche negli anni successivi. In particolare, le due scuole medie della Cirenaica furono in attività sino al 1928; la loro importanza per il sistema educativo degli arabi fu difesa con forza dal soprintendente Piccioli, uno dei principali protagonisti della transizione fra vecchio e nuovo governo, e, in particolare, fra la scuola 'liberale' e la scuola fascista della Libia.

Angelo Piccioli, già presidente della Commissione del parlamento cirenaico per l'applicazione delle norme sull'istruzione del trattato di El-Regima e soprintendente scolastico, lavorò a lungo nel campo dell'educazione in colonia²²⁷. Nel 1926, in una valutazione complessiva sull'educazione in Libia, esprimeva in questi termini le linee che a suo parere avrebbero dovuto ispirare la formulazione della politica scolastica per gli arabi:

fornire agli indigeni i mezzi per poter, meno stentatamente che nel passato, sviluppare le loro attività e sospingerla con adatti aiuti materiali perché dia il rendimento necessario - pur avendo cura di mantenere i loro pensieri e le loro abitudini nelle vie che ad essi convengono; in una parola, vivificare senza sradicare, illuminare senza disorientare, e lasciar l'impressione che noi desideriamo tutelare i loro interessi almeno quanto vogliamo curare i nostri²²⁸.

Secondo Piccioli, attraverso la risoluzione della problematica scolastica - che imponeva risposte diverse in relazione ai quattro gruppi principali di popolazione

²²⁵ Lettera del MC per il Ministero dell'interno del 6 gennaio 1913 in ACS, PCM-T, 1912, fasc. 1.2.715.

²²⁶ Il ministro, a difesa della sua posizione, sosteneva che gli etiopi educati in Italia «furono e sono tuttora i nostri peggiori nemici». Gli studenti libici in Italia erano così suddivisi: 9 presso il Convitto nazionale Cutelli di Catania, 5 alla Scuola pratica di agricoltura di Messina, 9 all'Istituto internazionale di Torino, uno all'Educatario Maria Adelaide, del quale non è indicata la città: Atti Parlamentari, Camera dei Deputati - Legislatura XXIV - 1° Sessione - tornata del 9 marzo 1915, p. 6959.

²²⁷ Sull'attività di Piccioli come presidente della commissione per l'applicazione del trattato di el-Regima in materia di istruzione si veda la *Relazione di Piccioli ai deputati del parlamento Cirenaico sullo stato dell'istruzione dell'aprile 1922* in ASMAE, ASMAI, *Africa III*, b. 36, fasc. 3 fondo Volpi.

²²⁸ A. PICCIOLI, *La conquista morale. La scuola e le istituzioni educative*, in AA.VV., "La Rinascita della Tripolitania", *op. cit.*, p. 286.

presenti in colonia (arabo-berberi, israeliti, italiani ed europei non italiani) -, si sarebbe potuta realizzare «dopo la conquista militare, la conquista morale del paese», ricorrendo ad uno degli assunti più diffusi fra i funzionari scolastici del periodo coloniale²²⁹.

Più in generale, il punto di vista del soprintendente, ribadito anche da altri studi negli anni seguenti, si inquadrava pienamente nell'ottica coloniale di quel tempo quando sosteneva la necessità di innalzare a vita nuova un popolo che aveva perso la spinta al progresso, ponendolo in una posizione di inferiorità culturale rispetto alle nazioni 'civili'. In Libia spettava all'Italia il compito di indicare la 'retta' via in questo cammino verso la 'civiltà':

Se primo scopo della scuola, sotto tutti i climi, è di fare opera innovatrice nelle coscienze e negli spiriti, massimamente qui in Colonia tale opera è essenziale. Si pensi quale fitto intrigo di pregiudizi barbari, di puerili timori e di diffidenti costumi imprigiona l'anima indigena. Nessun progresso, senza dubbio, qui, è possibile in alcun senso sino a tanto che non si distruggano questi impacci mentali, che evidentemente costituiscono il più grave ostacolo al nostro avvicinamento con la mentalità indigena²³⁰.

Alcuni dei temi proposti da Piccioli, quali l'esigenza di elevare la condizione culturale delle popolazioni soggette al fine di avvicinarle ai colonizzatori e ai loro interessi, la necessità di operare per un «attaccamento ragionato dell'indigeno» all'opera della madrepatria, erano già stati espressi negli stessi termini da George Hardy, dirigente per l'istruzione nelle colonie francesi. Oltre al contributo che stiamo analizzando, intitolato *La conquista morale – La Scuola*, che parafrasa il lavoro di Hardy del 1917 *Une conquête morale – L'Enseignement en A.O.F.*, buona parte degli studi di Piccioli furono una sorta di adattamento al contesto libico di quelli del funzionario francese²³¹.

In linea generale Piccioli, in questo d'accordo con Nallino, era contrario ad una politica di assimilazione dei libici, ossia alla tendenza italianizzatrice.

²²⁹ *Ibidem*, p. 287.

²³⁰ *Ibidem*, p. 288. Altri studi di Piccioli sull'educazione sono: *L'istruzione pubblica in Libia*, *op. cit.* e *La scuola e le istituzioni educative*, *op. cit.*

²³¹ Georges Hardy (1884-1972) fu direttore dell'insegnamento nell'Africa occidentale francese, direttore generale dell'istruzione pubblica in Marocco e rettore dell'Accademia d'Algeri. T. DE MOREMBERT, voce *Hardy (Georges)*, in M. PREVOST, R. D'AMAT, H. TRIBOUT DE MOREMBERT (a cura di), "Dictionnaire de Biographie Française", tome XVII, fasc. XCVII, Paris, 1986, p. 646. Sulla sua opera in Marocco si veda W. P. SHAEFER, *op. cit.*, pp. 17-18.

Contestava quindi il precedente sistema basato sulle scuole italo-arabe, così come quello che considerava l'estremo opposto, la normativa per l'istruzione stabilita dello statuto tripolitano che prevedeva un insegnamento esclusivamente in arabo. Proponeva quindi una via di mezzo fra i due sistemi ossia «una politica di accomodamento, liberale e progressiva [...] per l'elevamento morale e materiale degli indigeni», rispettosa della loro cultura ma che avesse sempre come fine prioritario l'interesse della potenza colonizzatrice²³².

Da questo punto di vista Piccioli operò per un consistente aumento delle scuole governative per gli 'indigeni' determinante, secondo il funzionario, per togliere ai musulmani il controllo dell'istruzione attraverso i *katatib*. Citando sempre Hardy, Piccioli rammentò che il canone fondamentale dell'istruzione 'indigena' doveva essere impostato in questi termini:

Qualunque convinzione o pregiudizio si abbia in materia scolastica coloniale, il fine pratico che occorre perseguire è sempre questo: non lasciare in mano agli indigeni quegli istituti che, se mantenuti da essi, potrebbero costituire una pratica dimostrazione del mancato adempimento da parte nostra alla fondamentale funzione educatrice, e che in ogni caso potrebbero divenire quello che non sono oggi: un'arma morale e politica contro di noi²³³.

La frequenza dei musulmani nelle scuole governative, effettivamente, si mantenne molto bassa almeno fino al periodo di Balbo. Nell'anno scolastico 1921-1922 risultavano iscritti nelle scuole per gli arabi soltanto 611 bambini, su una popolazione che nel dicembre 1921 era stimata, in totale, di circa 20.000 unità. Di contro, nello stesso anno, le scuole elementari per metropolitani contavano 1.820 alunni su una popolazione che complessivamente era di appena 8.703 unità²³⁴. Quattro anni dopo ci fu un lieve aumento, grazie anche all'apertura di due nuove scuole a Tripoli, la "Benito Mussolini" e la "Emilio De Bono". Ma non si raggiunse ancora un livello di iscritti significativo, almeno in paragone alle scuole coraniche: nella sola Tripoli a fronte degli 832 alunni delle

²³² A. PICCIOLI, *La conquista morale*, op. cit., p. 296.

²³³ *Ibidem*.

²³⁴ Dati desunti da *El Gerid. Almanacco-Annuario della Tripolitania per il 1922*, Tripoli, 1923, p. 104 e da A. PICCIOLI, *La scuola e le istituzioni educative*, op. cit., p. 1144.

scuole governative, i *katatib* raccoglievano 1.033 allievi²³⁵. Incrementi di una certa entità si registrarono solo a partire dalla fine degli anni '20²³⁶. Per il periodo 1922-1927 si può affermare che l'incidenza delle scuole italo-arabe nell'educazione dei musulmani fu assai lieve, e che la maggior parte dei bambini continuarono a rivolgersi all'insegnamento tradizionale. Il soprintendente notò con rammarico che quasi tutti i giovani dai 10 ai 20 anni frequentavano ancora i *katatib*, motivo per cui chiese un potenziamento a breve termine dell'istruzione elementare a Tripoli e l'effettiva applicazione della riforma anche per le scuole dell'interno tripolitano. Ancora nel nell'anno scolastico 1927-28 gli oltre 200 *katatib* tripolitani distribuiti in 29 località diverse e comprendenti 424 classi erano frequentati da ben 7840 alunni. Nello stesso periodo in Cirenaica vi erano 22 scuole coraniche comprendenti 25 classi con un totale di 510 allievi²³⁷.

È interessante notare che, intorno al 1923, quando la «riconquista» stava assicurando al controllo italiano alcuni dei territori persi durante il primo conflitto mondiale, in alcuni casi la riapertura delle scuole per gli arabi fu richiesta con forza dalla stessa popolazione locale: i commissari di governo del Garian e di Zavia invocarono la riapertura degli istituti perché avevano ricevuto pressioni in tal senso dalla popolazione di quei centri. Parimenti i commissari di el-Agelat, di Sabratha e della Gefara sollecitarono la ripresa delle attività didattiche per i musulmani. Sembra che le autorità locali di governo premessero per la riapertura delle scuole, più che per intenti liberali o per un reale interesse alla diffusione dell'educazione, per avere maggiore contatto e quindi controllo sulla popolazione²³⁸. Di contro, crediamo che le richieste della popolazione libica attestano sicuramente una domanda di istruzione; in parte sembra che fossero determinate anche dalle attività assistenziali svolte dalla scuola attraverso il patronato, con la distribuzione di vestiti, materiale scolastico e soprattutto cibo²³⁹. Alla fine del 1924 erano attive le scuole di Giado, Azizia, Suk el Giuma,

²³⁵ *Relazione finale sul funzionamento delle istituzioni scolastiche ed educative nell'anno 1925-26* inviata dalla SS al governatore della Tripolitania nel luglio 1926, in ACS, MAI, IS, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*.

²³⁶ Nel 1928-1929 il numero di iscritti balzò a 3.202 unità: A. PICCIOLI, *La scuola e le istituzioni educative*, op. cit., p. 1144.

²³⁷ M. MINNINI CARACCILOLO, op. cit., p. 42.

²³⁸ *Ibidem*.

²³⁹ SS della Tripolitania, *Anno scolastico 1918-1919 – Relazione finale*, cit.

Tagiura, Homs, Zuara e Zavia. Fu inoltre costituita la scuola di Nalut ed erano in procinto di essere riattivate quelle di Sliten e Zanzur²⁴⁰.

Ad eccezione del capoluogo, nel 1925 il sistema scolastico si basava ancora sul vecchio ordinamento del 1915, ossia sulle scuole italo-arabe, per «uno spiegabile motivo di carattere politico», sosteneva Piccioli, e cioè per l'indisponibilità da parte del governo coloniale a consentire la «diretta o indiretta attuazione dei criteri dello Statuto libico». L'anno successivo furono comunque istituite nuove scuole a Sorman, Sirte e Suk el Kemis, mentre non si era ancora potuto provvedere all'apertura di istituti a Beni Ulid e Garian, nonostante le pressanti richieste in tal senso da parte delle autorità civili di quei centri²⁴¹.

In parte di diverso tenore era invece il problema delle scuole a Tripoli. Oltre le scuole professionali, di cui si parlerà più avanti, nella città, nel 1922 erano attive due scuole italo-arabe, una diretta da Andrea Festa, ed una alla *Menscia*, diretta da Alberto Ingrassia²⁴². La scuola della *Menscia* fu successivamente spostata alla *Dahara* e nel 1924 era stata ormai soppressa, con rammarico del soprintendente Piccioli che constatò che la chiusura dell'istituto non era avvenuta per mancanza di alunni ma a causa dell'occupazione del locale da parte dei Fratelli delle scuole cristiane i quali, per di più, non lo adibirono ad uso scuola ma ad abitazione del loro personale. Il soprintendente ritenne quindi opportuno costituire un'altra scuola maschile per musulmani al centro della città²⁴³.

Sempre in Tripolitania, nel 1926 la Soprintendenza iniziò a lavorare anche per l'impianto delle scuole medie per arabi e a riflettere sull'opportunità di istituire la *medersa*. È il caso di osservare che mentre Federzoni si mostrò nettamente contrario alle scuole medie, accolse in linea di principio la proposta di istituire la *medersa*, poiché ravvisò l'importanza di istituire in Libia una scuola a carattere religioso che limitasse l'affluenza dei giovani musulmani nelle scuole superiori islamiche di altri paesi arabi, come la Tunisia e l'Egitto, dove la

²⁴⁰ SS, *Rapporto del soprintendente scolastico sulla ispezione da lui eseguita nelle RR. Scuole di Tripoli*, cit.

²⁴¹ SS, *Relazione finale sul funzionamento delle istituzioni scolastiche ed educative nell'anno 1925-26*, cit.

²⁴² *El Gerid*, op. cit., pp. 70-71.

²⁴³ SS, *Rapporto del soprintendente scolastico sulla ispezione da lui eseguita nelle RR. Scuole di Tripoli*, cit.

diffusione di idee panislamiche era valutata particolarmente nociva agli interessi italiani in Libia²⁴⁴.

Presentando i provvedimenti per l'apertura delle scuole medie, Piccioli volle sottolineare la semplicità e la rapidità con le quali si sarebbe potuto dare attuazione al progetto. A sostegno della sua proposta, il soprintendente rilevò anche l'importanza di queste scuole per la preparazione di maestri 'indigeni' preparati e soprattutto politicamente fidati e di funzionari coloniali di basso livello²⁴⁵. Nonostante la funzionalità del progetto per la formazione di funzionari libici, il progetto del soprintendente fu subito bloccato. Se l'istruzione superiore degli arabi era stato uno dei cardini della politica educativa del periodo «statutario», in questa fase il governo fascista cercò di limitare il più possibile gli effetti di quella politica, per poi cancellarla del tutto con l'ordinamento scolastico del 1928. Il periodo delle aperture 'liberali' in campo educativo era definitivamente tramontato e la proposta del soprintendente doveva trovare la ferma opposizione del ministro delle colonie Federzoni:

La istituzione di nuove scuole è sempre, a' termini delle vigenti disposizioni, provvedimento di competenza della Amministrazione centrale e non di Governi locali; e a maggior ragione deve esserlo nel caso speciale, trattandosi di un tipo di scuola non prevista dagli ordinamenti scolastici in vigore per codesta colonia. ... Stabilire quali istituzioni scolastiche convenga far sorgere in Colonia, ad uso della popolazione indigena, è problema essenzialmente politico; la soluzione di esso deve pertanto essere coordinata a tutte le altre forme di attività con cui l'Amministrazione coloniale cerca di raggiungere le sue finalità politiche. ... Alla istituzione di questa scuola media per musulmani io sono recisamente contrario. Attuare in Tripolitania l'ordinamento scolastico per i musulmani della Cirenaica ... significherebbe dimenticare che questo ordinamento fu ispirato a quella politica coloniale di concessione e direi quasi di dedizione all'elemento indigeno, che culminò con la concessione degli Statuti libici, politica che il Governo nazionale ha definitivamente abbandonata.

L'utilità della scuola media non fu ravvisata neanche per la formazione della classe insegnante araba, uno dei problemi più complessi del sistema educativo

²⁴⁴ Relazione del MC – Ufficio scuole e servizi archeologici per il governatore della Tripolitania del 10 novembre 1926, in ACS, MAI, IS, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*.

²⁴⁵ SS, *Relazione finale sul funzionamento delle istituzioni scolastiche ed educative nell'anno 1925-26*, cit.

per gli 'indigeni'. A questo riguardo Federzoni sostenne che gli insegnanti libici si sarebbero potuti formare nelle scuole medie per metropolitani «le quali oltre che ai nostri concittadini, sono liberamente aperte ai cittadini di qualsiasi nazionalità risiedenti nella colonia ed anche ai sudditi libici»²⁴⁶. Effettivamente, se è vero che la legislazione coloniale per l'istruzione 'indigena' intese limitare alla scuola elementare le possibilità di educazione per gli arabi, nessuna norma impediva esplicitamente ai musulmani di Libia di frequentare le scuole superiori per i 'metropolitani'²⁴⁷. Secondo Roland De Marco nell'anno scolastico 1934-1935 si contavano 102 arabi nelle scuole superiori per italiani su una popolazione scolastica complessiva di 1.809 alunni mentre per l'anno scolastico 1939-1940 Contini segnala la presenza di 183 arabi nelle scuole «a tipo metropolitano» di ogni ordine e grado²⁴⁸. Si tratta come si vede di percentuali estremamente basse, tali da non incidere sulla situazione culturale dell'insieme della popolazione musulmana della Libia.

Alla fine della prima guerra mondiale, la situazione scolastica in Cirenaica, dove vi erano 17 scuole italo-arabe in funzione, era in condizioni nettamente migliori rispetto a quella della Tripolitania, dove se ne contavano appena sei²⁴⁹. Successivamente fu proprio la Cirenaica a beneficiare maggiormente della politica degli statuti e soprattutto in campo educativo vennero compiuti notevoli progressi rispetto al primo periodo coloniale. Abbiamo già avuto modo di esporre dettagliatamente i contenuti della riforma scolastica del 1922, sottolineando che i due elementi principali di innovazione erano costituiti dall'inclusione dei *katatib* nel sistema scolastico quali scuole di base, preparatorie alle scuole elementari per musulmani e dalla predisposizione di istituti di istruzione superiore per gli arabi. Su questi due aspetti della riforma si incentrò il dibattito principale fra governo cirenaico e Soprintendenza scolastica subito dopo l'avvento del regime.

Nel 1923, in realtà, la riforma era stata attuata solo parzialmente: dei 32 *katatib* previsti, soltanto 19 erano attivi, dei quali 9 governativi e 10 sussidiati dal

²⁴⁶ Relazione del Ministero delle colonie – Ufficio scuole e servizi archeologici per il governatore della Tripolitania del 10 novembre 1926, *cit.*

²⁴⁷ R. decreto 21 giugno 1928, n. 1698 e R. decreto legge del 24 luglio 1936, n. 1737 che riconfermò i principi generali sull'istruzione 'indigena' espressi nella precedente normativa.

²⁴⁸ R.R. DE MARCO, *op. cit.*, p. 29; F. CONTINI, *op. cit.*, p. 62.

²⁴⁹ SS, *Anno scolastico 1918-1919 – Relazione finale*, *cit.*

governo italiano, la scuola di agricoltura non era stata aperta così come la scuola superiore, che avrebbe dovuto preparare gli studenti già in possesso del diploma di scuola media per diventare funzionari di alto livello. Dall'anno scolastico 1921-1922 funzionavano però le due scuole medie e le due scuole di educazione femminile a Bengasi e Derna, istituti difesi con orgoglio dal soprintendente Piccioli²⁵⁰. Tuttavia nell'anno scolastico 1922-1923 soltanto 595 alunni musulmani frequentarono le scuole governative contro i 1.090 studenti metropolitani dello stesso anno²⁵¹.

Se si considera anche che l'articolo 10 dello statuto per la Cirenaica aveva stabilito l'obbligatorietà dell'istruzione per i cittadini libici, gli obiettivi fissati dalla riforma scolastica erano ben lontani dall'essere stati raggiunti. Ahmed Bennani, presidente del parlamento cirenaico, a giugno del 1923, lamentando la mancata applicazione del suddetto articolo, sostenne che dando corso ad opportune norme il numero di iscritti nelle scuole di Derna si sarebbe potuto triplicare. Il piano finanziario di Piccioli per incrementare la frequenza scolastica, tuttavia, fu bloccato dal governatore della Cirenaica e ad agosto del 1923 lo stesso soprintendente ritenne che la ristrettezza del budget per i servizi scolastici avrebbe impedito l'assunzione di nuovi insegnanti per i musulmani²⁵².

Nonostante tutte le limitazioni che si sono evidenziate, la parziale applicazione della riforma del 1922 fu presto bloccata dal governo nazionale. La realizzazione, pur se così limitata, della riforma «statutaria» fu osteggiata non soltanto dal governo, ma anche da alcuni funzionari e insegnanti della colonia. La Soprintendenza, in particolare, fu accusata di avere speso eccessivamente a favore dell'istruzione 'indigena', quando, in realtà, il modesto impianto educativo per i musulmani fu costruito con risorse molto esigue. Comunque, già prima dell'ascesa del fascismo, ma quando le operazioni militari di «riconquista» erano già cominciate, il governatore della Cirenaica bloccò tutti i provvedimenti necessari per dare piena attuazione alla riforma del 1922²⁵³.

L'anno successivo Piccioli difese con forza le principali innovazioni del sistema educativo per gli arabi della Cirenaica: le scuole medie e gli istituti di

²⁵⁰ Governo della Cirenaica – SS, *Relazione finale 1922-1923*, cit.

²⁵¹ A. PICCIOLI, *La scuola e le istituzioni educative*, op. cit., p. 1144.

²⁵² Governo della Cirenaica – SS, *Relazione finale 1922-1923*, cit.

²⁵³ *Ibidem*.

istruzione femminile sorti a Bengasi e a Derna. La scuola media costituiva il primo livello dell'istruzione superiore prevista dal trattato di el-Regima, poi regolato dalla riforma scolastica del 1923, in base alle richieste della notabilità cirenaica²⁵⁴. Le critiche verso la supposta 'liberalità' della Soprintendenza si intensificarono proprio quando sorsero le due scuole medie di Bengasi e Derna; d'altronde l'istruzione 'superiore' degli arabi fu sempre osteggiata dalla maggior parte dei funzionari coloniali. Il sovrintendente, difendendone l'utilità, rilevò ancora una volta che le scuole medie, sotto controllo governativo, avevano lo scopo di limitare l'accesso dei giovani notabili alle scuole di studi islamici egiziane o siriane, considerate focolai di propaganda panislamica. E quasi a voler rassicurare il governo coloniale, Piccioli sottolineava che le due scuole medie in funzione, in realtà, garantivano un livello di istruzione assai ridotto, poco più elevato di quello della scuola primaria²⁵⁵.

È evidente che le aperture di Piccioli per l'istruzione superiore degli arabi si inserivano pur sempre nel quadro della politica coloniale italiana e furono funzionali a questa; allo stesso tempo crediamo che il sovrintendente cercò anche di conciliare le posizioni del governo coloniale con le richieste culturali degli arabo-libici. D'altronde, in qualità di presidente della Commissione del parlamento cirenaico, dove si confrontò con la notabilità araba, Piccioli ebbe l'opportunità di conoscere meglio la controparte libica e le sue aspettative in tema di politica educativa.

Tornando alla situazione delle scuole medie, verosimilmente il basso livello di istruzione garantito dagli istituti fu il risultato di una politica che, pur dovendo concedere la costituzione di scuole 'superiori' per gli arabi, cercò di limitare il più possibile gli effetti di questa formazione. Allo stesso risultato spesso contribuì anche l'operato degli insegnanti italiani. Fra questi si distinse il professor Cerone, insegnante di matematica presso la scuola media per arabi di Bengasi²⁵⁶. Cerone, che nel biennio 1922-1923 aveva condotto una intensa campagna diffamatoria contro il direttore dell'istituto tecnico, sembra per ottenere gratificazioni professionali, si scagliò anche contro la Soprintendenza,

²⁵⁴ *Relazione di Piccioli ai deputati del parlamento Cirenaico sullo stato dell'istruzione dell'aprile 1922, cit.*

²⁵⁵ Governo della Cirenaica – SS, *Relazione finale 1922-1923, cit.*

²⁵⁶ Notizie sull'attività di Cerone in Libia in ASMAE, DGIE, *Scuole*, b. 134, fasc. *Cerone Antonio*.

proprio per il suo impegno a favore dell'istruzione musulmana. Leggiamo il giudizio del professore sul rendimento in matematica degli allievi arabi:

gli alunni arabi, ricevutane esatta percezione, si impadroniscono facilmente di semplici algoritmi, che ripetono poi meccanicamente senza darsene alcun conto: per cui, ricordandomi della famosa disputa fra i sostenitori della teoria nativa e quella empirica sulla origine dei concetti aritmetici, propendo per credere che presso il popolo arabo vi è una tendenza naturale allo studio dei numeri, negando però nello stesso tempo al popolo arabo la capacità di progredire in tale studio. Come del resto dimostra la storia delle matematiche ... maggior difficoltà ho incontrato nell'insegnamento della geometria; parmi quasi che alla scienza di Euclide siano naturalmente mal disposte le menti degli arabi.

Negando agli arabi capacità cognitive pari a quelle degli studenti italiani, Cerone sosteneva l'impraticabilità di qualsiasi insegnamento di tipo scientifico fra i musulmani. E lo stesso Piccioli, non discostandosi troppo dall'opinione dell'insegnante di matematica, rilevò che nonostante il metodo didattico degli insegnanti fosse stato pratico ed intuitivo, gli studenti incontrarono problemi di apprendimento in tutte le materie:

è difficile ai docenti sorpassare gli ostacoli derivanti dalla rozza formazione mentale degli scolari, che si contraddistinguono per una fondamentale abitudine ad accettare pedissequamente quello che loro vien detto, senza esercitare sulla materia d'insegnamento quella sia pur limitata attività personale di raziocinio che è elemento essenziale per una compiuta assimilazione.

Come evidenziato sempre dal soprintendente, in realtà, l'ostacolo principale per gli studenti arabi risiedeva nelle difficoltà linguistiche: gli studenti non avevano ancora una conoscenza della nostra lingua tale da poter frequentare i corsi in italiano. In aggiunta possiamo pensare che il corpo insegnante non avesse la preparazione necessaria per lavorare a contatto con i giovani arabi, come tante volte lamentò lo stesso Piccioli. Nel prossimo capitolo evidenzieremo le problematiche legate alla classe insegnante in colonia, mostrando che per lungo tempo si fece ricorso anche a insegnanti non abilitati. I risultati, di conseguenza, non potevano essere soddisfacenti, tanto più quando, da parte dei docenti, alla mancanza di conoscenza si univa il pregiudizio e l'intolleranza.

Dalla loro istituzione, le due scuole ebbero ben pochi iscritti, soltanto 18 il primo anno, nel 1921-1922, e 38 il secondo. Secondo Piccioli le autorità scolastiche stabilirono di contenere il numero di iscrizioni per non gravare eccessivamente gli insegnanti con un lavoro assai faticoso, ma in questa decisione non si può non intravedere la volontà della Soprintendenza di limitare quanto più fosse possibile l'accesso alle scuole medie. Dall'anno scolastico 1923-1924 una nuova misura cercò di ridurre ulteriormente il numero di iscritti, imponendo anche agli alunni arabi il pagamento delle tasse scolastiche nella stessa misura di quelle pagate dagli studenti delle scuole medie italiane²⁵⁷. Tuttavia quell'anno si ebbe un lieve incremento nelle iscrizioni, salita a 41 unità; dopo il 1925-26, quando si raggiunsero i 50 iscritti, si ebbe una costante diminuzione fino alla soppressione delle scuole nel 1928²⁵⁸.

Conclusa questa esperienza, e con l'approvazione dell'ordinamento scolastico del 1928, iniziò la concreta 'fascistizzazione' della scuola per gli arabi. Con la definizione dei programmi scolastici e la diffusione di libri di testo specifici per gli 'indigeni', il governo fascista poté finalmente mettere in pratica molti dei principi che erano stati alla base della politica educativa italiana fin dall'inizio del colonialismo.

2.2 *I programmi didattici e i libri di testo*

Nel 1928, per la prima volta l'ordinamento scolastico stabilì norme precise per i programmi di insegnamento. Nelle scuole maschili i programmi si sarebbero dovuti basare su quelli vigenti nelle scuole elementari in Italia ma con la possibilità di adottare opportuni adattamenti richiesti «dalla particolare natura delle popolazioni nel cui interesse l'insegnamento viene impartito»²⁵⁹. Più

²⁵⁷ *Ibidem* dalla quale abbiamo tratto anche le due citazioni.

²⁵⁸ A. PICCIOLI, *La scuola e le istituzioni educative*, op. cit., p. 1144.

²⁵⁹ Articolo 4 del R. decreto 21 giugno 1928 n. 1698.

limitata la preparazione culturale prevista per le scuole femminili che, a norma dell'articolo 8, dovevano avere uno svolgimento ridotto rispetto agli istituti maschili. La concreta attuazione di questi «adattamenti» è strettamente correlata alla questione dei libri di testo. Effettivamente fino agli anni '30 l'applicazione dei principali obiettivi della politica educativa italiana fu limitata in maniera sostanziale dalla mancanza di libri di testo specifici per gli studenti arabi. L'inadeguatezza degli strumenti didattici in uso nelle scuole 'indigene' rispetto agli intenti del colonizzatore fu più volte rilevata dai funzionari scolastici²⁶⁰.

Come numerosi altri aspetti dell'educazione in Libia, anche la questione dei manuali scolastici per la colonia, posta all'attenzione del governo da parte delle autorità scolastiche fin dai primi anni del colonialismo, fu definitivamente risolta solo durante il periodo fascista. La prima effettiva adozione dei libri di testo per le scuole italiane in Libia si ebbe solo negli anni '30: l'anno scolastico 1931-1932 iniziarono ad essere diffusi i testi scolastici predisposti appositamente per gli allievi della colonia in seguito all'interessamento di alcune autorità scolastiche che operavano in Libia da lungo tempo come Rodolfo Micacchi, ispettore scolastico, e Fulvio Contini, direttore delle scuole elementari, e come risultato anche del maggiore attivismo mostrato dal governo fascista nel settore dell'istruzione. Anche in Italia lo stretto controllo sul materiale scolastico fu uno degli aspetti principali della politica educativa fascista: nel 1928 il Consiglio dei ministri stabilì l'abolizione della libera scelta dei manuali della scuola elementare, seguita dall'adozione del testo unico di Stato²⁶¹.

Il regolamento scolastico coloniale, approvato nel 1915, aveva già previsto l'istituzione di una commissione per l'esame dei libri scolastici²⁶². Come si è visto nel primo capitolo, le vicende politiche e militari in colonia ritardarono a lungo l'applicazione di molte disposizioni in materia di educazione ed anche la commissione per i libri di testo sarebbe stata costituita soltanto nel 1921. Nel frattempo, nel biennio 1916-1917, il Ministero delle colonie invitò i governi di Tripolitania e Cirenaica ad inviare tutti i manuali in uso in Libia unitamente ad un rapporto sui criteri da adottare per l'edizione di nuovi testi, in base alle

²⁶⁰ Sulla questione dei libri di testo si veda anche R.R. DE MARCO, *op. cit.*, pp. 34-45.

²⁶¹ M. OSTENC, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981, p. 167.

²⁶² Articolo 116 del regolamento approvato con il R. decreto luogotenenziale 17 ottobre 1915, n. 1809.

osservazioni fatte dagli stessi insegnanti della colonia. In questa prima fase, tuttavia, non si giunse ad alcun risultato concreto, ed anche il lavoro della commissione, istituita con decreto ministeriale del 10 aprile 1921, non ebbe migliore esito: quando il Ministero bandì un concorso per la compilazione dei manuali secondo i criteri indicati dalla stessa commissione nel suo rapporto conclusivo, non fu presentato nessun lavoro²⁶³.

I criteri enunciati dalla commissione meritano comunque attenzione poiché i futuri libri di testo per la colonia si sarebbero basati, in gran parte, proprio su queste indicazioni. Membri della commissione erano l'orientalista Carlo Alfonso Nallino, il direttore centrale per le scuole primarie della Cirenaica Fulvio Contini, il maestro Giambattista Guasco e Mohamed Kaimil el-Hammali, futuro ispettore delle scuole per arabi della Tripolitania²⁶⁴. Fu stabilito di redigere due tipologie di manuali, quelli destinati alle scuole di tipo italiano e quelli per le scuole arabe e furono indicati i seguenti manuali: il corso di lettura per le sei classi delle scuole elementari a tipo italiano, il sussidiario per le classi III, IV, V e VI delle stesse scuole, il corso completo di lettura in italiano per le scuole arabe e il corso completo di lettura in arabo per le stesse scuole²⁶⁵. Tutte le scuole prese in considerazione erano istituti di istruzione per 'indigeni': la scuola elementare *a tipo italiano*, in particolare, non deve essere confusa con la scuola elementare *per* gli italiani, trattandosi invece della scuola elementare governativa per gli arabi prevista dalla riforma scolastica per l'educazione 'indigena' formulata fra il 1921 e il 1922. La gran parte delle indicazioni della commissione non avrebbero avuto infatti ragion d'essere se riferiti alle scuole per i metropolitani.

Osserviamo anzitutto che una serie di indicazioni si riferiscono agli aspetti linguistici come quelle che stabilirono di introdurre numerosi esercizi per ovviare alle più comuni difficoltà di pronuncia degli arabi e degli ebrei di Libia, quali erano la pronuncia della b, della p e dei dittonghi. I libri di lettura per le classi dalla II alla VI avrebbero poi dovuto adottare una lingua e uno stile più semplici

²⁶³ F. CONTINI, *La questione dei libri di testo nelle scuole della Libia*, in A. FESTA, *op. cit.*, parte III, p. 148-151.

²⁶⁴ Notizie su el-Hammali a p. 91.

²⁶⁵ Si vedano i *Criteri di massima che debbono essere tenuti presenti nella compilazione dei libri di testo per le scuole della Tripolitania e della Cirenaica*, allegato al decreto ministeriale 20 agosto 1922, che bandisce concorsi per libri di testo nelle scuole primarie della Tripolitania e della Cirenaica, n. 113, in Ministero delle colonie, *Bollettino ufficiale*, X, novembre 1922, n. 11, pp. 776-781 ai quali facciamo riferimento anche per l'analisi e le citazioni che seguono.

rispetto a quelli dei libri per italiani; si raccomandava inoltre di scegliere un corredo di vocaboli «in rapporto ai bisogni della vita nelle due colonie». I libri di lettura in italiano per le scuole arabe avrebbero dovuto avere la traduzione in arabo, letterale e separata, dei vocaboli e delle frasi con la raccomandazione di «non fare violenza all'indole della lingua araba» ossia in maniera tale che non fossero tenuti vicini «in principio quei suoni di vocali e di consonanti, che nettamente distinti all'orecchio del bambino italiano, si confondono facilmente all'orecchio dell'arabo».

Per quanto riguarda i contenuti si raccomandava in primo luogo di presentare l'Italia in maniera 'consona' alle esigenze del colonizzatore:

pur non trascurando di additare con precetti ed esempi la bellezza dell'amore e della devozione verso la Patria, si dovranno evitare con tatto, quelle estrinsecazioni di patriottismo che tornerebbero inefficaci presso non italiani e fors'anco darebbero luogo in essi a false ed inopportune interpretazioni.

Questo principio avrebbe dovuto trovare applicazione soprattutto nelle lezioni di storia e di geografia. Era necessario, in particolare, provvedere ad un completo «rimaneggiamento» del programma di storia stabilito per le scuole del regno. In pratica i testi per i giovani colonizzati avrebbero dovuto presentare una 'nuova' storia d'Italia, priva della narrazione delle vicende che avevano portato all'unità del nostro paese e che, di contro, enfatizzasse i rapporti fra l'Italia e la Libia nel periodo romano:

La storia italiana potrà subire qualche piccola riduzione ed anche qualche modificazione nel modo di esporla; la storia Romana dovrà tenere conto dei rapporti fra Roma e la Libia, mettendo anche in rilievo le grandi opere di civiltà, i cui avanzi sono tuttora visibili in Tripolitania ed in Cirenaica [...].

Per la storia della Tripolitania e della Cirenaica la commissione raccomandava di operare una estrema sintesi e di esporre brevemente le vicende dal periodo romano fino alla conquista italiana, concedendo alla dominazione araba soltanto brevissimi cenni.

Anche le conoscenze della geografia dovevano essere opportunamente ridotte dando priorità a quelle relative alla Libia:

Per quanto concerne la geografia sarà necessario sfrondare di molti particolari, specialmente di nomi, quella dell'Italia e delle varie parti del mondo, per sviluppare invece la conoscenza della Libia e mettere meglio in rilievo le regioni limitrofe a quest'ultima e quelle con cui essa abbia particolari rapporti commerciali (Cano e Nigeria, Vadai [sic], Darfur e Sudan, Smirne, Beirut, l'isola di Creta, ecc.).

Queste indicazioni erano accompagnate da un criterio più generale secondo il quale il bambino libico avrebbe dovuto apprendere soltanto concetti semplici e concreti, evitando anche nell'uso dei vocaboli qualsiasi riferimento ad idee astratte o a contesti che risultassero avulsi dalla sua esperienza quotidiana. Si raccomandava così di preferire, nella scelta delle letture quelle incentrate sulla vita coloniale, nelle lezioni di «cose e nozioni varie» quelle riguardanti l'ambiente della colonia, l'agricoltura e gli usi e costumi 'indigeni'.

I criteri indicati dalla commissione per la compilazione dei testi scolastici risultano forse singolari se si pensa che furono formulati proprio durante la cosiddetta politica «statutaria», nell'ambito della quale la riforma dell'educazione per gli arabi ebbe particolare enfasi. Secondo le enunciazioni del governo coloniale la riforma per l'istruzione indigena doveva concretizzarsi in un progresso in senso liberale del settore educativo, in base ad una politica che voleva uguali condizioni di accesso all'istruzione per gli italiani e per gli arabi. Se questi principi furono poi smentiti dai fatti, innanzitutto per una diffusione assai ridotta delle scuole elencate nella riforma, la vicenda dei libri di testo mostra ancora una volta che il Ministero delle colonie non mutò mai l'indirizzo di fondo per l'educazione indigena. Si evidenzia cioè che il principio di una istruzione limitata, controllata e finalizzata agli interessi dell'Italia fu lo spirito che animò la politica educativa anche nel cosiddetto periodo 'liberale'²⁶⁶.

Dal 1921, quando la commissione concluse i suoi lavori, fino al 1931, anno della edizione definitiva dei libri per gli 'indigeni', furono approntati

²⁶⁶ Sulla politica «statutaria» e la sua applicazione nel settore educativo si veda il secondo capitolo della tesi.

soltanto due manuali: il sillabario arabo *Verso la vita*, ad opera di Kaimil el-Hammali e di Baldassarre Indelicato e *Il primo libro italiano ad uso degli arabi*, di Fulvio Contini e Giacomo De Bellis, entrambi editi nel 1921. Tutti gli autori erano insegnanti nelle scuole per arabi; Contini e el-Hammali, come abbiamo già visto, furono anche membri della commissione per i libri di testo e el-Hammali fu nominato nel 1925 ispettore per le scuole arabe della Tripolitania e nel 1936 membro del Comitato amministrativo della Scuola superiore islamica²⁶⁷. Fulvio Contini, oltre che del sillabario citato, fu l'autore di tutti i libri di lettura per gli arabi pubblicati dalla Bemporad a partire dal 1931²⁶⁸. Funzionario di spicco della Soprintendenza scolastica in Cirenaica, Contini vantava una lunga esperienza di insegnante nelle scuole per arabi, iniziata nel 1913 a Bengasi²⁶⁹. Per l'edizione del volume, Contini e De Bellis si avvalsero della consulenza degli arabisti Salvatore Minocchi, Romeo Campani e Mario Moreno e dell'insegnante arabo Kalil el Gallal²⁷⁰.

Ovviamente il primo libro di letture per gli arabi seguì tutti i criteri stabiliti dalla commissione: la scelta delle parole mirava all'apprendimento della terminologia relativa al mondo rurale, all'ambiente militare e all'igiene e le brevi letture presenti sono per lo più di carattere propagandistico, finalizzate alla devozione per l'Italia «una delle più grandi potenze d'Europa», dei suoi regnanti e della bandiera. La Libia, di contro, secondo la più classica visione dei nazionalisti e dei colonialisti del tempo, è presentata con queste tre brevi frasi:

La Libia è formata dalla Tripolitania e dalla Cirenaica.

La Libia anticamente era dei Romani ed era una provincia ricca e prospera. Ora che Roma è tornata, la Libia tornerà certamente allo splendore antico, grazie all'opera del Governo d'Italia e delle popolazioni arabe²⁷¹.

²⁶⁷ Della nomina ad ispettore arabo di el-Hammali si parla nella relazione finale sulle istituzioni scolastiche ed educative inviata da Piccioli a De Bono nel luglio 1926, in ACS, MAI, IS, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*; el-Hammali risulta essere membro del Comitato amministrativo dalle deliberazioni dell'organo della Scuola; si veda, ad esempio, la delibera del Comitato amministrativo della Scuola superiore islamica del 29 settembre 1936 in DMT, Colonialismo italiano, *Istruzione*, c. 2, fasc. 11.

²⁶⁸ Si veda l'elenco dei *Manuali scolastici* nelle *Fonti a stampa*.

²⁶⁹ Un profilo della carriera di Fulvio Contini nel fasc. *Contini Fulvio*, in ASMAE, DGIE, *Scuole*, b. 48.

²⁷⁰ F. CONTINI e G. DE BELLIS, *Il primo libro italiano ad uso degli arabi*, Firenze, Bemporad, 1921 (riedito nel 1925).

²⁷¹ *Ibidem*, p. 82.

Considerando che la prima effettiva diffusione dei manuali ‘governativi’ si ebbe solo negli anni ’30, possiamo ritenere che nel corso degli anni ’20 tutti i libri in italiano diffusi nelle scuole per gli arabi fossero gli stessi manuali adottati nelle scuole del regno. Fino agli anni ’30 i maestri italiani dovettero quindi coniugare una politica educativa funzionale agli interessi dell’Italia in Libia, secondo le indicazioni del governo coloniale, con degli strumenti didattici che per molti versi erano contrastanti con queste finalità. Ci riferiamo in particolare allo studio della nostra storia risorgimentale, della lunga lotta contro la dominazione straniera e dell’affermazione del nazionalismo italiano, tutti argomenti nei quali era evidente lo stridente contrasto con quei principi che si volevano trasmettere ai giovani arabi e, in particolare, con i presunti ‘diritti’ italiani sulla Libia. Fuad Kabazi - ex allievo della scuola dei Fratelli Cristiani ed in seguito ambasciatore della Jamahiryya presso la Santa Sede – ricorda che i testi adottati nella scuola dei lasalliani, privi delle censure dei manuali del Ministero delle colonie, suscitavano negli studenti arabi legittime aspirazioni nazionali:

[...] il nostro patriottismo [...] veniva alimentato dallo stesso patriottismo italiano. Quando i miei insegnanti, i Fratelli delle Scuole Cristiane, esaltavano le figure di Garibaldi e di Bixio, noi giovani arabi pensavamo automaticamente a Omar al-Mukhtâr. Ma lì, purtroppo finiva il nostro impegno politico. Non c’era alcuno in grado di organizzarci²⁷².

L’applicazione del programma educativo previsto per gli studenti italiani nelle scuole per gli arabi, seppure in forma ridotta e semplificata, portò inoltre ad una serie di incongruità dal punto di vista dei contenuti che meritano di essere sottolineate. Alcuni quaderni degli allievi arabi, conservati nell’archivio tripolino di “Ahmed al-Naib”, documentano le contraddizioni di un insegnamento che aveva caratteristiche del tutto estranee all’esperienza dei bambini al quale era rivolto. Il quaderno di italiano dello scolaro Mahmud Baghi, ad esempio, risalente al 1924 si apre con un dettato da titolo *Aprile*. Illustra una tipica primavera italiana quando «dopo l’imperversar della bufera [...] cantano boschi e siepi, cantano fonti, ruscelli e mar turchino». A seguire troviamo numerosi altri

²⁷² Citato in A. DEL BOCA, *Gli italiani in Libia*, vol. II, *op. cit.*, p. 309.

riferimenti alla vita quotidiana e alla cultura italiane o altri su un ambiente naturale che gli allievi non potevano conoscere; Mahmud aveva così imparato chi era Leonardo da Vinci, ma presumibilmente non conosceva i suoi antenati arabi, conosceva le caratteristiche dell'aquila ma non l'avrebbe mai vista. Lo stesso scolaro, nel quaderno di aritmetica aveva calcolato la distanza da Milano a Roma, ma verosimilmente non sapeva quale fosse la distanza fra Tripoli e Bengasi²⁷³.

Da un altro quaderno anonimo apprendiamo quale fosse il contenuto del programma di geografia prima dell'adozione dei testi del Ministero. L'alunno aveva disegnato con estrema precisione e ricchezza di dettagli tutti i paesi europei, fino al più lontano del nord Europa, le varie regioni d'Italia, complete di indicazioni sui monti, i fiumi e i laghi. Ma non aveva neanche abbozzato la cartina del suo paese; in altre parole il continente africano non era neanche contemplato mentre la Libia rimaneva soltanto una sottile striscia bianca sotto l'Italia²⁷⁴.

L'edizione definitiva dei libri per la colonia fu abbastanza travagliata. Nel 1922 in Cirenaica furono adottati anche manuali e altro materiale scolastico in arabo provenienti dall'Egitto²⁷⁵. La riedizione del volume a firma di el-Hammali e Indelicato, unico sillabario 'governativo' in arabo pubblicato sino a quel momento, fu molto lenta. Nel 1932 il Ministero delle colonie dispose una nuova edizione del libro, inizialmente pubblicato dalla casa editrice Mondadori, che tenesse conto di alcune correzioni e modifiche, ma una serie di problemi con la casa editrice milanese prolungarono i tempi di pubblicazione del volume, realizzato infine dalla Plinio Maggi di Tripoli soltanto nel 1935²⁷⁶. Nel 1931 Contini pubblicò finalmente un altro sillabario e il libro di lettura per la seconda classe, seguito nel 1933 dal volume per la terza. In seguito si ebbe la stesura di un libro sussidiario per la terza elementare compilato da altri insegnanti coloniali, due dei quali, Carlo Bonanomi e Andrea Festa, furono anche funzionari della

²⁷³ I quaderni di Baghi sono contenuti in AHNT, Istruzione, *Quaderni e diari*.

²⁷⁴ Il quaderno di geografia in *ibidem*. Si veda l'appendice 2d3.

²⁷⁵ Relazione finale sull'educazione in Cirenaica per l'anno scolastico 1921-1922 inviata da A. Piccioli al governatore della Cirenaica il 10 novembre 1922, in ASMAE, ASMAI, *Africa III*, b. 36, fasc. 3 *Fondo Volpi*.

²⁷⁶ Sulla vicenda si veda la documentazione contenuta nel sottofasc. *Libri di testo per l'insegnamento della lingua araba nelle scuole elementari* in DMT, Colonialismo italiano, *Istruzione*, c. 3, fasc. 2.

Soprintendenza scolastica²⁷⁷. In totale il Ministero delle colonie predispose quindi due sillabari, tre libri di lettura e un sussidiario²⁷⁸. Nel 1935 i libri di testo in italiano distribuiti in colonia nelle scuole per musulmani sommarono a 8500 copie²⁷⁹.

Le edizioni successive dei libri di lettura conservarono tutte le caratteristiche che si sono viste a proposito del primo volume curato da Contini e De Bellis. Furono però introdotti alcuni temi propri del regime, con un'accentuazione della terminologia militare e fascista, insieme ad alcune letture sul duce e i simboli del fascismo. Fra queste merita di essere riportato un raccontino sull'infanzia di Mussolini, che doveva rappresentare per i giovani arabi, com'è ovvio, il più 'alto' esempio di scolaro:

Il Capo del Governo d'Italia, il Duce, ossia colui che guida il popolo italiano, è Benito Mussolini.

La mamma fu la sua prima maestra, che gli fece ripetere le prime preghiere, che gl'insegnò a distinguere le lettere dell'alfabeto, che guidò la sua manina inesperta a tracciare le prime parole.

Il piccolo Benito prese subito amore alla lettura e passava molte ore sui libri. Poi rimaneva silenzioso a pensare a quanto aveva letto.

Allora la sua mamma consigliava dolcemente: - Benito, va' a fare una passeggiata! C'è tanto sole oggi, fuori! -

E il bambino obbediva. La mamma restava in casa a lavorare²⁸⁰.

Nel libro per la terza classe, oltre le solite letture di tono morale e pedagogico e quelle chiaramente patriottiche e propagandistiche, troviamo anche alcuni cenni al mondo arabo-islamico e alla realtà libica. Ne sono un esempio le letture sulle moschee di Sidi Abdussalem e dei Caramanli e il racconto *Cuor di musulmano*. Quest'ultimo narra la vita di un bambino dell'Africa sub-sahariana,

²⁷⁷ Notizie sull'attività di Carlo Bonanomi in Libia in ASMAE, DGIE, *Scuole*, b. 25, fasc. *Bonanomi Carlo*.

²⁷⁸ Si veda l'elenco dei *Manuali scolastici* nelle *Fonti a stampa*.

²⁷⁹ L. del governatore della Libia per il MC - DGAS, del 23 gennaio 1935 in DMT, Colonialismo italiano, *Istruzione*, c. 3, fasc. 2, sottofasc. *Libri di testo per l'insegnamento della lingua araba nelle scuole elementari*.

²⁸⁰ F. CONTINI, *Il libro per la seconda classe - Scuole elementari per indigeni*, illustrato da G. Rondini, Firenze, Bemporad - Ministero delle colonie, 1931, p. 48.

Ismail, figlio di un giardiniere, entrambi al servizio di una famiglia araba. Emerge un mondo surreale con toni fiabeschi, dove non c'è spazio per il dolore:

Nel magnifico giardino la famiglia del maestro viveva, come in un lieto sogno, una vita bella, in cui non c'erano che piaceri e risatine e carezze²⁸¹.

Una trasfigurazione della realtà funzionale al progetto educativo coloniale, che voleva forse mostrare il perfetto equilibrio fra dominati e dominatori. È però singolare che in questo caso i 'dominatori' siano proprio gli arabi.

Merita più attenzione il sussidiario, soprattutto per le parti dedicate alla storia e alla geografia, contenute rispettivamente in 30 e in 65 pagine²⁸². La differenza di spazio per le due materie si spiega considerando che il programma di storia fu 'opportunamente' ridotto e in parte secondo i criteri che abbiamo già illustrato, mentre il corso di geografia si sviluppa più estesamente rispetto a quanto aveva indicato la commissione.

La storia d'Italia, in realtà, fu del tutto soppressa se non per le parti relative ai rapporti fra l'Italia e la Libia. Le prime righe del corso di storia chiariscono subito l'unico obiettivo che si intendeva raggiungere:

Tutte queste rovine [dell'epoca romana] dimostrano che vi è stato un tempo nel quale la Libia ebbe una numerosa popolazione, fu ricca e prospera. Ora spiegheremo come e per opera di chi queste terre ebbero tanta ricchezza e prosperità²⁸³.

Segue una breve trattazione delle vicende dai Garamanti ai Greci, fino ad una estesa narrazione, analizzata in ben undici pagine, della storia di Roma, con una lunga digressione sull'espansione in Tripolitania e in Cirenaica. Leggiamone alcuni passi:

Sotto il governo di Augusto e dei successori la Tripolitania si trasformò. Le terre che, tranne in pochi luoghi, erano aride e desolate, divennero campagne ubertose, ricche di tutti i

²⁸¹ F. CONTINI, *Il libro della terza classe Scuole elementari per indigeni*, illustrato da G. Rondini, Firenze, Bemporad – Ministero delle colonie, 1931, pp. 157-158.

²⁸² Si veda l'indice del volume a cura di A. AMATO, C. BONANOMI, A. FESTA, G. PASCALE, G. RIGELLO, *Libro sussidiario per le terza classe elementare - Scuole coloniali per indigeni*, Firenze, Bemporad-Ministero delle colonie, 1933.

²⁸³ *Ibidem*, p. 3.

prodotti necessari alla vita. Nel secondo secolo della nostra era, i *Giudei* [sic], che erano assai numerosi in Cirenaica, insorsero contro Roma, e la loro rivolta fu causa di tali danni che Cirene e le altre città di quella regione perdettero e non riacquistarono più l'antica floridezza. In Tripolitania, invece, incominciò allora il periodo della maggiore prosperità²⁸⁴.

La successiva conquista araba è presentata come l'inizio di una profonda decadenza dalla quale la Libia avrebbe iniziato a riprendersi soltanto dopo molti secoli, in seguito al «ritorno» di Roma, ossia con l'occupazione coloniale italiana.

Ugualmente negativo è il giudizio sul periodo turco, ma di tono opposto quello sul regno dei Caramanli. Della dominazione turca si sottolinea anche il permanere dell'ostilità della popolazione contro gli ottomani a dispetto della comunanza religiosa:

Del resto i Turchi, tranne qualche utile provvedimento per la città di Tripoli, non fecero nulla per migliorare le sorti del paese, la cui popolazione a causa della guerra, delle carestie, delle pestilenze si ridusse di circa un terzo, neppure la comune religione valse ad avvicinarli alle popolazioni tra le quali rimasero sempre come stranieri²⁸⁵.

Le ultime tre pagine sono dedicate alla guerra 'italo-turca' e alla Libia italiana. Sintetizzato in poche righe il conflitto per la conquista delle due province turche, gli autori si dilungano invece sulle motivazioni che spinsero 'fatalmente' l'Italia in Libia:

I ricordi del passato attiravano gli Italiani verso la Libia, e cioè verso quelle terre che erano state di Roma e a cui Roma aveva dato così grande prosperità. Dopo che fu salito al trono l'attuale re *Vittorio Emanuele III*, l'Italia cominciò a svolgere in Tripolitania e Cirenaica una intensa attività economica, aprendovi banche, scuola, ospedali. Ma a quest'opera pacifica e che era di grande utilità per le popolazioni, si opponeva in mille modi il Governo turco. Di fronte a questo atteggiamento, l'Italia, dopo aver cercato inutilmente di venire ad accordi, dovè ricorrere ad un atto energico, e per tutelare i propri interessi chiese di poter occupare la Tripolitania e la Cirenaica. L'opposizione della Turchia determinò lo scoppio della guerra. [...] Dopo un anno di guerra, la Turchia era costretta alla pace e col *trattato di Losanna* rinunciava alle due regioni²⁸⁶.

²⁸⁴ *Ibidem*, p. 12.

²⁸⁵ *Ibidem*, p. 28.

²⁸⁶ *Ibidem*, p. 30, corsivo nel testo.

Il lungo periodo di resistenza è presentato come il risultato di azioni quasi esterne al comune sentire della popolazione libica la cui maggioranza avrebbe invece accolto gli italiani come liberatori e portatori di civiltà:

La grande guerra che si è combattuta in Europa dal 1914 al 1918 e alla quale l'Italia ha partecipato vittoriosamente, ha fatto sentire i suoi effetti anche nella Libia, dove una parte delle popolazioni, istigate dalla Turchia in Tripolitania e dalla *Senussia*, confraternita religiosa, in Cirenaica, ha tentato di sottrarsi alla dominazione dell'Italia. Ma questa, dopo la grande vittoria riportata nella Guerra europea, ha ristabilito dovunque la sua autorità, fino al *Fezzàn* e a *Ghat*, a *Giarabùb* e a *Cufra*, ed ha proceduto ad uno stabile riordinamento del paese²⁸⁷.

In seguito all'inevitabile prevalere dell'Italia, la Libia poteva ormai tornare al suo antico splendore e godere i frutti della tenace opera di civilizzazione compiuta dal nostro paese:

Ciò che l'Italia ha compiuto finora tra mille difficoltà per risollevare le condizioni economiche del paese, le ferrovie, le scuole, gli ospedali, la trasformazione delle steppe in campi coltivati, i pozzi, le dighe, le piantagioni, tutto dimostra che essa saprà ridare a queste terre impoverite da molti secoli di violenze, di anarchia e di abbandono, la prosperità che ebbero anticamente sotto il dominio di Roma. Ma affinché questa prosperità venga presto raggiunta è necessario che le popolazioni della Libia abbiano per l'Italia, che tanto fa per esse, la riconoscenza e il culto che ebbero per Roma i loro antichi progenitori²⁸⁸.

È il caso di rilevare che anche i testi scolastici diffusi in Italia nello stesso periodo presentano la guerra italo-libica negli stessi termini. Due in particolare sono i temi comuni: l'occupazione coloniale come «fatale ritorno» di Roma in Libia e la presentazione della resistenza come movimento di opposizione di una minoranza della popolazione provocato dalle manovre della Turchia e della *Senussia*²⁸⁹. Se questa impostazione della vicenda coloniale è in un certo qual modo comprensibile nel periodo fascista, è invece sorprendente rilevare che fino agli anni '50 i nostri manuali abbiano continuato a negare ogni autonomia al movimento di resistenza arabo in Libia contro l'occupazione coloniale. Ancora

²⁸⁷ *Ibidem*, p. 31, corsivo nel testo.

²⁸⁸ *Ibidem*.

²⁸⁹ G. FINALDI, *La Libia nei manuali scolastici italiani*, in N. LABANCA (a cura di), "La Libia nei manuali scolastici italiani (1911-2001)", Roma, Is.I.A.O., 2003, pp. 61-104.

nel 1968 il manuale del medievista Raffaello Morghen, l'unico in realtà che tratta ancora l'argomento secondo la prospettiva coloniale, riferisce confusamente di «resistenza armata delle bande turche»²⁹⁰. Come abbiamo rilevato altrove, il ritardo «da parte degli autori dei testi nell'impostare le vicende libiche secondo un'ottica nuova, lontana dalle “storie” coloniali» deve essere ricondotto alla lunga lacuna storiografica che ha caratterizzato gli studi italiani del settore e che necessariamente si rifletteva anche sulla manualistica scolastica²⁹¹.

Ritorniamo ai manuali in Libia nel periodo coloniale, e, in particolare, al corso di geografia. L'elemento più rilevante è dato dalla quantità di spazio destinata all'Italia, alla quale sono dedicate cinque pagine, e alle altre colonie italiane, esaminate in ben 22 pagine, rispetto allo spazio concesso alla geografia libica, trattata in 12 pagine, se pure con la traduzione in arabo dei passaggi più rilevanti. Nell'insieme il corso mirava a far conoscere un piccolo mondo incentrato sull'Italia e sui suoi possedimenti coloniali, negando un'esistenza autonoma ai paesi colonizzati dal nostro paese, ritenuti meritevoli di attenzione solo in quanto, appunto, parte del sistema coloniale italiano. I giovani arabi studiavano così le caratteristiche fisiche, economiche e politiche dell'Eritrea e della Somalia, ma senza avere alcuna idea del continente nel quale esse si trovavano²⁹². Rispetto a questa impostazione il programma che aveva proposto la commissione ci sembra più razionale. Pur se molto limitato, un corso incentrato esclusivamente sulla geografia della Libia, come aveva indicato la commissione, poteva essere maggiormente comprensibile e anche di maggiore utilità per gli studenti ai quali era rivolto.

L'ultima pagina della sezione di geografia è dedicata ai luoghi santi dei musulmani. Questa attenzione per il mondo arabo-islamico, presente anche nel libro di letture per la terza elementare, deve essere inquadrata nella politica islamica del fascismo. Potremmo dire che di questa politica ne costituisce un aspetto molto significativo, svelandone molte delle sue contraddizioni. Così se da un lato si voleva enfatizzare la potenza dell'Italia soprattutto nel suo ruolo di

²⁹⁰ R. MORGHEN, *Civiltà europea: corso di storia per le scuole medie superiori*, Palermo, G. B. Palumbo, 1968, p. 368.

²⁹¹ F. DI PASQUALE, *Il colonialismo in Libia nei manuali di storia per le scuole superiori editi dal 1950 al 2001*, in N. LABANCA (a cura di), «La Libia nei manuali scolastici italiani», *op. cit.*, p. 130.

²⁹² A. AMATO, C. BONANOMI, A. FESTA, G. PASCALE, G. RIGELLO, *op. cit.*, pp. 177-242.

nazione dominatrice e educare i giovani arabi al rispetto e alla devozione per il nostro paese, dall'altro lato si pretendeva di dimostrare che il regime fascista rispettava l'islàm e le sue genti ergendosi a paladino del mondo musulmano²⁹³.

2.3 La sanità a scuola

Strumento di penetrazione 'pacifica' nella popolazione libica e, allo stesso tempo, «necessaria misura di utilità collettiva», la tutela sanitaria per gli 'indigeni' fu particolarmente curata dal governo coloniale. In linea generale, le autorità si impegnarono per migliorare le condizioni sanitarie della popolazione colonizzata per l'influenza che necessariamente questa esercitava anche sullo stato sanitario dei metropolitani. Al tempo di Balbo, la tutela sanitaria dei musulmani fu promossa con più vigore secondo uno degli assunti tipici del fascismo, ossia la necessità di preservare, così come avveniva per gli italiani, «l'integrità fisica della razza» araba²⁹⁴. Nel 1930 il sistema sanitario della colonia faceva capo all'Ospedale Vittorio Emanuele III di Tripoli, alle cui dipendenze vi erano 4 infermerie principali, 10 infermerie secondarie e 12 posti di medicazione o di transito. Durante il governatorato di Balbo, per raggiungere le zone più impervie del deserto fu poi costituito uno speciale autotreno sanitario²⁹⁵.

Il controllo delle patologie nella popolazione scolastica costituì lo strumento principale del programma sanitario in colonia che, in un progetto di lungo periodo, mirava a «far crescere le nuove generazioni più robuste e più

²⁹³ Sui testi per gli 'indigeni' si veda anche A. FESTA, *op. cit.*, pp. 36-39.

²⁹⁴ Affermava I. Papini: «non va dimenticato che non è soltanto un dovere di umanità e di civiltà, ma è altresì nostro interesse che la popolazione indigena, anziché decrescere e deperire, si moltiplichi e si fortifichi, sia per il vantaggio che deriverebbe a noi dall'abbondanza di una sana e robusta mano d'opera, sia per il pericolo che deriverebbe invece dal contatto con una popolazione tarata e infetta»: *Politica coloniale: per il miglioramento delle razze indigene in Libia*, "Giornale di politica e di letteratura", Roma, 1935, pp. 1-2.

²⁹⁵ O. CASTIGLIOLA, *Organizzazione del servizio sanitario militare in Tripolitania*, in "Atti del primo congresso di studi coloniali" (Firenze, 8-12 aprile 1931), Firenze, Centro di studi coloniali, 1931, p. 34; I. BALBO, *La politica sociale fascista*, *op. cit.*, pp. 16-17.

sane, meglio attrezzate fisicamente alla lotta per la vita»²⁹⁶. Il primo sistema scolastico di difesa sanitario fu impiantato in Cirenaica nel 1922, nell'ambito della riforma scolastica 'liberale' approvata in quel periodo. Il governo predispose un regolare servizio medico incaricato di organizzare visite periodiche nelle scuole, avvalendosi soprattutto di specialisti di malattie pediatriche e oculari, di censire gli allievi malati e di effettuare la vigilanza sanitaria in relazione all'igiene scolastica e alla profilassi²⁹⁷. Di contro in Tripolitania il Ministero delle colonie destinò un sanitario appositamente per il servizio scolastico soltanto nel 1924. Come auspicato dal soprintendente Piccioli, il medico avrebbe dovuto garantire un controllo più specifico e puntuale attraverso la costituzione di un «foglio scolastico sanitario per la valutazione fisica delle scolaresche e uno schedario sistematico per lo studio delle esigenze concrete delle varie scuole dal punto di vista dell'igiene»²⁹⁸.

Il primo riscontro nella documentazione archivistica dei risultati di questo sistema sanitario risale però soltanto al 1929, quando il dott. Francesco Medina presentò un esteso rapporto sul servizio sanitario nelle scuole, completo di tabelle che elencano tutte le patologie rilevate dal medico in 20 istituti tripolini. A partire da questi dati è stato possibile elaborare un grafico che mostra le percentuali delle malattie riscontrate nella popolazione scolastica²⁹⁹. Le scuole considerate comprendono 13 scuole per 'metropolitani', fra pubbliche e private, 5 istituti italo-arabi, la scuola privata greca e la scuola israelita del *Talmud Torà*, ossia tutte le scuole elementari istituite dal governo italiano o controllate da esso³⁰⁰. Mentre per le scuole superiori per italiani possiamo supporre che la situazione sanitaria fosse decisamente migliore, sarebbe stato importante avere alcuni dati, in particolare, sulla situazione sanitaria nelle scuole religiose musulmane³⁰¹. A norma dell'ultimo ordinamento scolastico i *katatib* erano al di fuori del sistema di istruzione governativo, ma continuarono ad essere frequentati

²⁹⁶ *Ibidem*, p. 16.

²⁹⁷ Relazione finale dell'anno scolastico 1921-1922, inviata da A. Piccioli al governatore della Cirenaica il 10 novembre 1922, *cit.*

²⁹⁸ Relazione finale dell'anno scolastico 1924-1925 inviata dalla SS della Tripolitania al governatore della Tripolitania il 20 agosto 1925 in ASMAE, ASMAI, b. 36, fasc. I *Scuole Libia I*.

²⁹⁹ Si veda l'*Appendice 1b*.

³⁰⁰ Relazione sul servizio sanitario scolastico s.d. ma 1929 in ACS, MAI, *IS*, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*.

³⁰¹ È presumibile che alcuni rapporti sullo stato sanitario nei *katatib*, assenti, da quanto ci risulta, negli archivi italiani, siano presenti negli archivi libici.

da un buon numero di studenti, come già evidenziato. Più volte i soprintendenti scolastici avevano lamentato le pessime condizioni igieniche di questi istituti e la grave situazione sanitaria degli alunni³⁰². Per questo motivo l'articolo 48 dell'ordinamento scolastico del 1924 prescriveva l'obbligo per le autorità di esercitare la vigilanza su queste scuole soprattutto nei riguardi sanitari, norma poi sancita nuovamente dall'ordinamento del 1928³⁰³.

Dai prospetti presentati da Medina nel 1933-1934 abbiamo ricavato altri due grafici in maniera tale da poter confrontare la situazione sanitaria nei due periodi³⁰⁴. Nonostante tutte le limitazioni evidenziate i grafici elaborati con i dati forniti da Medina permettono di avere un quadro generale sulle principali patologie della scolaresca in Libia nel periodo considerato e, in particolare, di confrontare lo stato sanitario degli scolari italiani con quello dei giovani coetanei libici.

Il tracoma, malattia invalidante che se non curata adeguatamente porta alla cecità, era la principale patologia presente fra i bambini tripolini, come evidenzia chiaramente il grafico 1³⁰⁵. La percentuale dei malati di tracoma fra i bambini in

³⁰² Si vedano, ad esempio, la relazione sulle scuole della Tripolitania e della Cirenaica inviata da Amerigo Namias al MC il 22 luglio 1913 in ASMAE, ASMAI, *Africa II*, b. 113/1, fasc. 6, 1913, *Libia – Scuola e la relazione sulle scuole private della Tripolitania inviata dalla SS della Tripolitania al governatore della Tripolitania nel luglio 1919* in ASMAE, ASMAI, *Africa III*, b. 3, fasc. 17, 1918-1919, *Relazione Tripolitania*.

³⁰³ Articolo 17 del R. decreto 21 giugno 1928, n. 1698.

³⁰⁴ Si vedano le *Appendici 2b e 3b*. I dati per i grafici da: "Prospetti statistici sullo stato sanitario degli alunni per l'anno scolastico 1933-1934" in ACS, MAI, *IS*, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*.

³⁰⁵ Nel grafico si elencano tutte le patologie così come riportate da Medina, ma alcune di queste oggi potrebbero essere definite in maniera diversa. Qui di seguito diamo alcune informazioni generali sulle malattie meno conosciute, indicando fra parentesi il nome scientifico oggi in uso, qualora fosse diverso. Il tracoma, chiamato anche oftalmia egiziana, è un'affezione cronica, fortemente contagiosa, della cornea e della congiuntiva causata dal batterio *Chlamydia trachomatis*. L'infezione, diffusa in tutto il mondo, presenta una endemia elevata in Africa, in Asia e nell'America meridionale: si veda la voce *Tracoma* in AA.VV., *Dizionario enciclopedia di scienze biologiche e mediche*, Bologna, Zanichelli, 1990, p. 1242; ittiosi: malattia cutanea caratterizzata da pelle ruvida e squamosa, *ibidem*, p. 671; btosi (ptosi) palpebrale: abbassamento della palpebra superiore: *ibidem*, p. 1030; leucoma: opacità biancastra della cornea, *ibidem*, p. 700; nistagno (nistagmo): movimento oscillatorio involontario, ritmico e coordinato dei bulbi oculari, *ibidem*, p. 861; stafiloma corneale: dilatazione della superficie del globo oculare, *ibidem*, p. 1173; cataratta congenita: verosimilmente secondaria a malattie infettive della madre durante la gravidanza, *ibidem*, p. 216; impetigine contagiosa: affezione della pelle da batteri patogeni, *ibidem*, p. 618; la pediculosi è la comune infestazione da pidocchi, *ibidem*, p. 936; la tricofizia, o tigna, è un'infezione da funghi a carico delle unghie, dei peli e dei capelli, *ibidem*, p. 361; la blefarite, dal termine greco *blefar* palpebra, è un'infiammazione del bordo palpebrale, *ibidem*, p. 375; linfatismo, patologia che colpisce generalmente l'infanzia, è caratterizzata da un aumento di volume del tessuto linfatico e del timo. Secondo l'opinione popolare è associata a debolezza costituzionale e a conseguente minore resistenza alle malattie, *ibidem*, p. 705; erpete: affezione cutanea dovuta a virus erpetici, voce *Erpes* in *Dizionario enciclopedia italiano -Treccani*, Roma, Istituto per l'Enciclopedia italiana, vol. IV, p. 460; scrofolosi: forma di tubercolosi del collo che colpisce perlopiù i bambini affetti da linfatismo, *ibidem*, vol. XI, p. 55;

età scolare era così alta nel periodo coloniale che le autorità decisero l'istituzione di una scuola specifica dove concentrare e curare i bambini affetti da questa malattia. La scuola, intitolata "Niccolò Tommaseo", sorse nel 1916 su proposta del dott. Cortesi, sanitario scolastico, utilizzando vecchi locali della *medina*³⁰⁶. Anche a Bengasi si provvide ad istituire una sezione speciale per i tracomatosi presso la scuola elementare mista "Regina Margherita"³⁰⁷. Fra il 1920 e il 1921 si decise di costruire un nuovo locale per la Tommaseo che, mano a mano, incrementò il numero di frequentanti: nel 1930 si contavano 13 sezioni per un totale di 660 alunni. Il tracoma era diffuso in maniera rilevante anche fra gli italiani: nello stesso anno vi erano alla Tommaseo ben 150 alunni metropolitani. Già a quel tempo, tuttavia, la scuola non riusciva ad accogliere la totalità degli scolari tracomatosi presenti in città; così il governo progettò la costruzione di un istituto assai più ampio per ospitare almeno 1200 alunni. Andrea Festa afferma che i problemi di capienza della scuola indussero le autorità a concentrare nella Tommaseo solo gli alunni ebrei e italiani e di curare i musulmani nelle scuole a loro destinate³⁰⁸. Possiamo ritenere che alla base della decisione vi fosse l'intento di separare, anche per la cura del tracoma, la scolaresca italiana ed ebrea da quella araba, così come avvenne, in generale, in tutto il sistema scolastico in Libia.

Ad ogni modo, come si evince dai dati presentati da Medina, la percentuale degli arabi affetti da tracoma superava quella degli ebrei: esattamente la malattia colpiva il 33,91% della scolaresca araba, il 31,89% di quella ebrea e il 3,87% di quella italiana. La maggior parte degli alunni malati era presente nelle scuole "Benito Mussolini", "Emilio De Bono" e nella professionale femminile,

blesità: difetto di pronuncia, *ibidem*, vol. II, p. 333; polisarcia: sinonimo di obesità, *ibidem*, vol. IX, p. 579. Non siamo riusciti a trovare alcun riscontro nella letteratura medica dell'«efotrosi palmare».

³⁰⁶ Niccolò Tommaseo (Sebenico 1802 – Firenze 1874), studioso di spicco del XIX secolo, fu autore di diverse opere in campo letterario, filosofico e lessicale. Ministro della pubblica istruzione durante la Repubblica di Venezia, si batté a lungo per l'indipendenza del Veneto pagando con l'esilio il suo impegno politico. Fra le sue opere ricordiamo il *Dizionario dei sinonimi* (1830) e gli *Opuscoli inediti di fra' Girolamo Savonarola* (1835), testamento civile e politico dello studioso. Tommaseo ci ha lasciato soprattutto il grande *Dizionario della lingua italiana* (1858-1879), opera in sette volumi che lo studioso compilò quando era ormai cieco; la malattia non gli impedì infatti di perseverare nel suo impegno civile, politico e letterario. Si veda la voce *Niccolò Tommaseo* in *Dizionario enciclopedico italiano*, *op. cit.*, vol. XII, pp. 239-240.

³⁰⁷ F. CONTINI, *Storia delle istituzioni*, *op. cit.*, p. 66.

³⁰⁸ Notizie sulle vicende della scuola in questo periodo nella relazione inviata da Andrea Festa alla SS, s.d. ma 1930, in ACS, MAI, *IS*, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*. Si veda anche A. FESTA, *op. cit.*, pp. 63-69.

dove erano affetti da tracoma un po' meno della metà della scolaresca, mentre nella "Principe di Piemonte" la percentuale era molto più bassa, attestandosi sul 9,15%. Nel 1934, tuttavia, nella stessa "Principe di Piemonte" la scolaresca affetta da tracoma salì ad oltre il 70% del totale, anche se si deve considerare che quell'anno, come spieghiamo qui di seguito, il numero di tracomatosi aumentò considerevolmente in tutte le scuole³⁰⁹. Uno dei motivi di questo forte incremento potrebbe essere il cambiamento degli alunni nei riguardi della classe sociale di appartenenza nei due periodi; nel 1930, infatti, la scuola, sino ad allora situata nei locali della Scuola di arti e mestieri, fu trasferita nel nuovo edificio di via Manzoni³¹⁰. Ad ogni modo è anche ipotizzabile che la percentuale indicata dal sanitario per il 1929 fosse sottostimata.

Nel 1933-1934 i malati di tracoma nelle 4 scuole italo-arabe considerate aumentarono notevolmente per arrivare al 76,74% della popolazione scolastica araba³¹¹. Per questo periodo si evidenzia una forte recrudescenza della malattia anche per le comunità degli ebrei e degli italiani: nell'anno scolastico 1932-1933 gli alunni iscritti alla Tommaseo, che, ricordiamo, erano tutti affetti da tracoma, salirono dai 420 del 1929, a 870, ai quali bisogna aggiungere gli 86 dell'asilo infantile³¹². Per quanto riguarda gli arabi, l'aumento considerevole dei malati nelle scuole potrebbe anche indicare, come già abbiamo visto per la "Principe di Piemonte", un cambiamento nella classe sociale di provenienza degli alunni, cioè un incremento degli scolari provenienti dalle classi più povere.

Ritornando al 1929, dopo il tracoma, altre patologie particolarmente diffuse erano le malattie dovute a carenze igieniche quali la pediculosi, che colpiva l'80,26% dei bambini, la maggior parte dei quali, tuttavia, erano ebrei, e la tricofizia, presente nel 48,01% della scolaresca, dei quali il 25,66% erano arabi. Colpivano in maniera considerevole la popolazione scolastica anche altre patologie oculari: il 37,09% degli scolari era affetta da congiuntivite, il 24,29% da blefarite e il 23,31% da strabismo. Infine è rilevante la percentuale di bambini

³⁰⁹ Dati desunti dalle tabelle del dott. Medina, in ACS, MAI, IS, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*.

³¹⁰ Relazione sulle scuole inviata da A. Piccioli a P. Badoglio il 18 luglio 1930, in ACS, MAI, IS, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*.

³¹¹ Si veda l'Appendice 3b.

³¹² Si veda l'Appendice 2b.

che, secondo i prospetti del dott. Medina, erano ritardati mentalmente, ben il 13,45% del totale degli allievi. Negli anni seguenti fra gli arabi si ebbe una diminuzione considerevole dei casi di tricofizia, scesa al 3,62%, mentre il linfatisma, patologia che non era stata presa in considerazione da Medina nel 1929, colpiva il 19,70% degli alunni delle quattro scuole per musulmani³¹³.

Più che su un programma di cure, la tutela sanitaria si basava su un sistema di prevenzione che mirava a diffondere i principi basilari dell'igiene. Da questo punto di vista, un compito fondamentale era svolto dagli insegnanti, coadiuvati dai testi scolastici. Il sussidiario per la terza elementare, ad esempio, conteneva dieci lezioni sulle nozioni d'igiene, dedicate, fra l'altro, alla pulizia, alle malattie contagiose, alla lotta contro le mosche, agli alimenti, all'acqua e alle precauzioni per il suo impiego³¹⁴. Il libro di letture per la stessa classe ne dedicava undici alla cura del corpo e della casa, fra le quali *La favola dell'acqua e del sapone* e le storie *Per viver felici*³¹⁵. Questo programma di educazione sanitaria aveva dato buoni risultati, con la conseguente diminuzione dei casi di tracoma, nella scolarasca appartenente ai ceti sociali più elevati, com'era il caso degli allievi della "Benito Mussolini", scuola situata al centro della città³¹⁶.

La cura vera e propria della malattia consisteva nelle medicazioni quotidiane, che, come attestano i sanitari e gli insegnanti, erano molto dolorose, tanto da causare ai piccoli tracomatosi notevoli difficoltà a riprendere la normale attività didattica. Oltre alle disinfezioni si provvedeva alla distribuzione di ricostituenti ma anche di cibo, in particolar modo per quei bambini, ed erano un numero consistente, che oltre alle malattie già specificate, presentavano problemi di deperimento.

Comunemente si riteneva che la lentezza di apprendimento dei tracomatosi e le loro evidenti difficoltà visive fossero da imputare ad un vero e proprio ritardo mentale. Fortemente avversata dal sanitario, che ne mostrò l'infondatezza, questa opinione rivelava invece una tendenza abbastanza diffusa anche fra gli insegnanti, come abbiamo avuto modo di vedere, di considerare gli alunni libici inferiori intellettualmente. Ascoltiamo le parole di Medina:

³¹³ Per indicazioni su queste malattie si veda la nota 305.

³¹⁴ A. AMATO, C. BONANOMI, A. FESTA, G. PASCALE, G. RIGELLO, *op. cit.*, pp. 245-314.

³¹⁵ F. CONTINI, *Il libro della terza classe*, *op. cit.*, pp. 7, 12, 58, 94, 95, 98, 106, 126, 135-136, 151-152.

³¹⁶ Relazione sul servizio sanitario scolastico, *cit.*

Si è detto da alcuni che i tracomatosi siano dei minorati anche intellettualmente. Non condivido affatto questa opinione, dopo aver trascorso nella scuola per tracomatosi vari anni, durante i quali ho potuto convincermi che il fanciullo affetto da tracoma, se è un minorato fisico, di costituzione gracile, linfatico, oligoemico è allo stesso livello intellettuale dei coetanei sani.

La difficoltà lunga di applicazione a cagione dei disturbi funzionali visivi, per la luce viva, la luce artificiale, la scarsa illuminazione, oltre che per le lesioni organiche oculari, rende questi fanciulli dei ritardatari, quindi dei falsi anormali.

Non potendo perciò fare alcun assegnamento allo studio camerale, a casa, tutta l'attenzione, lo sforzo, la pazienza dell'insegnante è concentrata in un unico fine: lo svolgimento proficuo del programma di studio, soltanto nelle ore di scuola, e se si ricorda che queste ore sono anche diminuite dal tempo occorrente per la medicazione quotidiana e la distribuzione dei medicinali ricostituenti, dal frequente riposo richieste dalle condizioni di stanchezza visiva dei piccoli infermi, i risultati didattici, che io non esito a dichiarare brillanti, sono la più evidente prova della valentia e della abnegazione degli insegnanti³¹⁷.

Medina, comunque, si mostrò molto critico verso la scelta di concentrare nelle scuole la tutela sanitaria per i libici, decisione che nascondeva, a suo avviso, al di là della volontà di migliorare la situazione sanitaria della scolaresca, un chiaro intento politico:

È qui in Tripoli invalsa la convinzione che tutte le malattie degli scolari debbano essere curate nella scuola.

Hanno forse contribuito a radicare tale convinzione, la cura che si attua nella scuola per i tracomatosi e la concessione fatta dalle disposizioni di legge che permettono la frequenza degli alunni affetti da alcune determinate malattie, purché convenientemente protetti da medicature.

Ha originato questa convinzione il desiderio di mantenere alto il numero dei frequentanti nelle singole scuole ed il timore delle direzioni che l'alunno allontanato per misura profilattica non ritorni più e debba essere cancellato dagli elenchi.

Sembrerebbe, quindi, che l'azione sanitaria nelle scuole ebbe anche lo scopo di incrementare il numero di iscritti garantendo agli allievi malati una cura costante e gratuita. Ad ogni modo, così come rilevò lo stesso Medina, la profilassi

³¹⁷ Sottolineato nel testo.

scolastica, per raggiungere buoni risultati doveva essere accompagnata da un'ampia diffusione dei principi dell'educazione sanitaria in tutta la popolazione:

Là dove però si spuntano tutte le iniziative, tutte le insistenze, è la profilassi ambientale che trova nelle abitudini di vita e nelle abitudini insalubri, a prevalenza tra gl'indigeni e tra questi in modo speciale tra gl'israeliti, l'ostacolo più serio, più grave, insormontabile. Il sudiciume regna sovrano nelle abitazioni e sulle persone³¹⁸.

Effettivamente, a sostegno della posizione del sanitario, si deve constatare che nel quinquennio 1929-1933 la difesa sanitaria nelle scuole non diede risultati positivi; per quanto riguarda la principale malattia presente in Libia, il tracoma, il bilancio fu anzi decisamente negativo, con un consistente aumento dei casi, come già visto, fra la scolaresca di tutte e tre le componenti principali di popolazione presenti a Tripoli, arabi, ebrei e italiani. Così anche il capo dell'ufficio scuole, in seguito all'ispezione effettuata negli istituti della Tripolitania nel 1930, rilevò che, nonostante il grande impegno profuso da Medina, la vigilanza sanitaria non aveva dato i risultati attesi³¹⁹.

³¹⁸ Le tre citazioni riportate in *ibidem*.

³¹⁹ Relazione del capo ufficio scuole del 13 dicembre 1930, in ACS, MAI, *IS*, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*.

OLTRE LA SCUOLA ELEMENTARE: L'ISTRUZIONE PROFESSIONALE E LE SCUOLE CATTOLICHE

3.1 *La formazione professionale in Libia durante il fascismo*

Fin dai primi progetti per l'educazione 'indigena', la formazione professionale ebbe un ruolo di rilievo. Dal periodo liberale a quello fascista, il Ministero delle colonie sostenne la necessità di fondare l'educazione dei libici su una istruzione «eminentemente pratica» in grado di prepararli all'esercizio di quei mestieri già diffusi nel paese o da sviluppare secondo le esigenze economiche della colonia³²⁰. Si trattava, peraltro, dello stesso principio che informò la politica scolastica per gli 'indigeni' delle maggiori potenze coloniali. La Francia, la Gran Bretagna, il Belgio, l'Olanda e la Germania curarono particolarmente l'educazione professionale dei popoli colonizzati al fine di preparare una manodopera specializzata in grado di contribuire alla piena valorizzazione dei territori coloniali³²¹. In particolare, la politica scolastica francese diede grande impulso alle scuole professionali «permettant à l'indigène de tirer parti des méthodes européennes pour la mise en valeur de son pays». La 'natura' dell'insegnamento non poteva essere «scientifique, compliqué, d'érudition; ce doit être un enseignement élémentaire, simple, pratique, approprié aux capacités mentales des enfants, ou même des adultes, auxquels il s'adresse»³²². Fra le colonie francesi del nord-Africa, in Marocco, oltre le «écoles d'apprentissage», tutte le scuole per gli arabi, ad esclusione di quelle destinate

³²⁰ La necessità di fondare l'istruzione 'indigena' su insegnamenti essenzialmente pratici fu espressa fin dal 1913: Relazione di Amerigo Namias per il Ministero delle colonie del 14 luglio 1913, *cit.*

³²¹ INSTITUT COLONIAL INTERNATIONAL, *L'enseignement aux indigènes*, Bibliothèque coloniale internationale, Bruxelles, 1909, tome 1. Per le colonie olandesi si vedano le pagine 48-50 e 68; per l'India pp. 345-346; per il Congo belga pp. 379-388; per il Madagascar, tome 2 (pubblicato nel 1910), p. 37; per l'Indocina pp. 344-345.

³²² H. FROIDEVAUX, *L'enseignement indigène dans les colonies françaises*, in INSTITUT COLONIAL INTERNATIONAL, *op. cit.*, tome 1, p. 469.

alla notabilità del paese, avevano un indirizzo spiccatamente professionale³²³. In Tunisia, ai primi del '900, il programma generale d'insegnamento primario per gli arabi prevedeva, fra le altre materie, un corso di agricoltura e l'introduzione ai lavori manuali³²⁴.

L'intento del governo 'liberale' di sviluppare l'educazione professionale in Libia, non fu accompagnato da misure concrete per la sua realizzazione, soprattutto in Tripolitania, dove la Scuola di arti e mestieri di Tripoli fu a lungo in stato di abbandono. La situazione dell'istituto tripolino e, in generale, dell'istruzione professionale in Libia, migliorò considerevolmente nel periodo fascista, anche se si possono intravedere i primi risultati soltanto dalla fine degli anni '20³²⁵.

Durante il Ventennio, lo sviluppo dell'istruzione professionale in colonia si inserì in un più vasto progetto educativo nel quale la preparazione ai lavori manuali ebbe grande risalto³²⁶. La prima normativa in Italia per questo settore, risalente al 1912, aveva diviso l'istruzione professionale in tre gradi: al primo vi erano le scuole popolari operaie per arti e mestieri e le scuole di avviamento al lavoro, al secondo le scuole industriali e di tirocinio, mentre, al terzo gli istituti industriali³²⁷. La seconda importante legge per il settore si ebbe nel 1923, nell'ambito di uno dei primi provvedimenti legislativi del governo fascista, la riforma sull'istruzione del ministro Giovanni Gentile. In particolare, il ministro istituì la scuola complementare, della durata di tre anni, quale scuola secondaria di primo grado, mentre l'istruzione tecnica di primo livello fu affidata ai corsi integrativi di avviamento al lavoro, sempre triennali. Nel 1929 la scuola complementare e la scuola di avviamento al lavoro furono riunite nella scuola secondaria di avviamento professionale. Infine, si ebbe la definitiva riorganizzazione del settore professionale del regime fascista con la carta della

³²³ R. GAUDEFROY-DEMOMBYNES, *L'œuvre française en matière d'enseignement au Maroc*, Paris, Librairie orientaliste Paul Geuthner, 1928, p. 89; W.P. SCHAEFER, *op. cit.*, pp. 21-25.

³²⁴ H. FROIDEVAUX, *op. cit.*, p. 479.

³²⁵ Nel 1929 il dott. Leonardo Giocoli provvide alla definitiva riorganizzazione dell'istituto: *Atti del Commissario Straordinario del Governo Dott. Leonardo Giocoli. Gestione febbraio-luglio 1929*, Tripoli, Scuola di Arti e Mestieri, 1929.

³²⁶ G. BOTTAI, *Il lavoro nella scuola fascista*, "Lavoro fascista", 22 settembre 1940; T. COLLODI, *Il lavoro nella scuola*, in "Secondo convegno dell'istruzione media tecnica", Ministero dell'educazione nazionale – R. Provveditorato agli studi di Livorno – 1938, pp. 19-24; L. VOLTICELLI, *Il lavoro nella scuola*, "Annali dell'istruzione elementare", XIV, n. 5, 28 giugno 1939, pp. 379-385.

³²⁷ Legge 14 luglio 1912, n. 854.

scuola del 1939 che divise il settore dell'avviamento professionale in tre livelli, il primo costituito dalla scuola artigiana, con insegnamenti attinenti al lavoro e accessibile dopo la scuola elementare, il secondo rappresentato dalle scuole professionali ed il terzo dalla scuola tecnica biennale. La carta della scuola, peraltro, conferì particolare importanza all'insegnamento del lavoro nella scuola, quale fondamentale strumento formativo per il 'nuovo' uomo fascista³²⁸.

In Libia, l'attenzione del governo per l'istruzione professionale si rivolse sia alla preparazione dei 'metropolitani' che a quella dei libici. Secondo il soprintendente Piccioli, la formazione professionale per gli italiani meritava grande attenzione in quanto rivolta in primo luogo ai giovani appartenenti a quella classe 'proletaria' che, nei programmi del Governo fascista, doveva costituire lo strato sociale predominante della popolazione italiana in colonia:

Non deve dimenticarsi che, a parte tutte le teorie, le nostre Scuole devono servire ai nostri connazionali, specie al popolo minuto che in Colonia lavora per conquistare il suo posto al sole.³²⁹

A partire dalla fine degli anni '20, in particolare, il Governo diede avvio ad un progetto di colonizzazione demografica della Libia, indirizzato all'insediamento di quote elevate di agricoltori italiani in colonia, e che avrebbe raggiunto il culmine nel 1938, con l'arrivo dei famosi Ventimila³³⁰. Per questi coloni, secondo i propositi del Governo, assumeva particolare importanza l'istruzione agraria, già introdotta nel 1924 nei programmi della Scuola di arti e mestieri; le esercitazioni pratiche si svolgevano presso l'Istituto sperimentale agrario di *Sidi Mesri*³³¹. Nel 1930 la scuola di agricoltura fu poi inserita nel corso

³²⁸ Sull'istruzione professionale in Italia nel periodo fascista, oltre i testi già citati, si veda J. CHARNITZKY, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996² (prima edizione 1994) pp. 114, 122-123, 141, 229-248. Per quanto riguarda, in particolare, la carta della scuola G. BOTTAI, *La carta della scuola*, testo approvato dal Gran Consiglio del Fascismo seguito dalla relazione al Duce, Milano, Pirola, 1939 e T.M. MAZZATOSTA, *Il regime fascista tra educazione e propaganda*, Bologna, Cappelli, 1978, pp. 121 e seguenti.

³²⁹ *Relazione del soprintendente scolastico sullo stato attuale della scuola d'Arti e Mestieri di Tripoli, e sui provvedimenti necessari per il riordinamento di essa*, inviata da Angelo Piccioli al governatore della Tripolitania Emilio De Bono il 27 giugno 1926 in ASMAE, ASMAI, *Africa III*, b. 36, fasc. 3 *fondo Volpi*.

³³⁰ Cresti sottolinea che il ministro Federzoni «promuove l'idea della "grande proletaria" associandola alla colonizzazione della Libia»: F. CRESTI, *Oasi di italianità, op. cit.*, pp. XXII-XXIII; sui Ventimila si vedano le pagine 50-55.

³³¹ *Relazione del soprintendente scolastico sullo stato attuale della scuola d'Arti e Mestieri di Tripoli, e sui provvedimenti necessari per il riordinamento di essa, cit.*

di avviamento professionale di Tripoli³³². Inoltre, accanto alla sezione di artigianato per musulmani, il sovrintendente propose di istituire presso la stessa scuola, un corso di avviamento professionale, della durata di tre anni ed equiparato alle scuole complementari allora presenti in Italia, riservato «di massima» agli italiani, ma al quale potessero accedere anche arabi ed ebrei³³³.

Vediamo adesso nei particolari la situazione dell'istruzione professionale per i libici nel periodo fascista. Iniziamo esaminando le vicende dalla Scuola di arti e mestieri di Tripoli, antica istituzione libica che rappresentò anche nel periodo coloniale il più importante istituto professionale del paese. Abbiamo ritenuto necessario esaminare l'intera vicenda dell'istituzione, a partire dalla sua fondazione nel 1898, considerando la rilevanza della scuola, non soltanto per la storia dell'educazione in Libia, ma anche, per le sue implicazioni in diversi aspetti economici, sociali e politici, della storia di Tripoli nel suo complesso. In Cirenaica, di contro, la scuola industriale di Bengasi, istituita dagli italiani, ebbe una importanza assai minore, anche per la stessa formazione professionale degli arabi, motivo per cui la sua analisi sarà molto più breve. Una trattazione a parte merita, infine, l'istruzione agraria, in quanto, come si è già in parte detto, costituì un aspetto di primo piano della politica educativa italiana sia per i colonizzati che per i 'metropolitani'.

3.1.1 *La Scuola di arti e mestieri di Tripoli*

Fra le scuole sorte a Tripoli negli ultimi anni di dominazione turca della Libia, la Scuola di arti e mestieri, istituita, come si è detto, nel 1898, nacque per volontà della cittadinanza tripolina, al tempo del pascià turco Namich. L'istituto, in realtà, era stato fondato già dal precedente governatore della provincia, Ahmed 'Izzet Pascià, fra il 1879 e il 1880, ma l'edificio per la scuola fu costruito solo nel

³³² R. SOPRAINTENDENZA SCOLASTICA DELLA LIBIA, *Annuario delle istituzioni scolastiche. Istituti d'istruzione media e professionale. Scuole elementari e asili d'infanzia. Anno scolastico 1934-1935*, Tripoli, 1935, p. 6.

³³³ *Relazione del soprintendente scolastico sullo stato attuale della scuola d'Arti e Mestieri di Tripoli, e sui provvedimenti necessari per il riordinamento di essa, cit.*

1898³³⁴. Sembra che sotto il Governo ottomano l'istituto funzionasse egregiamente: in un rapporto del 1915 della direzione generale dell'Africa settentrionale del Ministero delle colonie si legge che la scuola «era, per giudizio unanime degli indigeni e degli europei, una delle migliori istituzioni create dal Governo Ottomano in Tripolitania», e godeva di grande prestigio poiché preparava «provetti artigiani ricercati anche fuori della Tripolitania»³³⁵. Il sovrintendente Piccioli, in una lunga relazione del 1926 sull'istituto, sosteneva che la scuola costituiva «insieme alla scuola militare che esisteva in Tripoli, il maggior sforzo fatto dai turchi in Libia in materia di educazione della gioventù»³³⁶. Nell'ambito della riorganizzazione legislativa nel settore dell'istruzione, la normativa per la Scuola di arti e mestieri stabiliva l'accesso all'istituto ai giovani indigenti, senza distinzione di nazionalità, il cui mantenimento era a carico dello stato; alla fine del corso gli alunni licenziati potevano lavorare come operai o capomastri negli stessi laboratori della scuola, il cui finanziamento proveniva anche dalla vendita dei beni prodotti all'interno dell'istituto³³⁷.

Sui primi anni di vita dell'istituto, tuttavia, non abbiamo molte notizie, a parte quelle presenti negli stessi due rapporti del 1915 e del 1926, a volte, peraltro, discordanti. Sembra che il corso durasse sei anni, di cui uno iniziale e cinque preparatori e che gli insegnamenti professionali in funzione fossero quelli di calzoleria, falegnameria, meccanica, sartoria, lavorazione dell'ottone e del rame, selleria, edilizia, tipografia, oreficeria e argenteria. Esisteva anche una sezione femminile, dove si apprendeva la tessitura dei tappeti e la sartoria.

Per volontà dei fondatori, accanto alla Scuola di arti e mestieri esisteva un orfanotrofio, ma non è ben chiaro se questo rientrasse nell'amministrazione della scuola, cioè se la scuola e l'orfanotrofio fossero entrambi organi dell'istituto di arti e mestieri o se, al contrario, esistessero come istituzioni separate, ciascuna

³³⁴ E. ROSSI, *Storia di Tripoli e della Tripolitania dalla conquista araba al 1911*, Roma, I.P.O., 1968, p. 321.

³³⁵ La frase riportata è tratta dal rapporto s.a. (ma ad opera della DGAS) per il MC del marzo 1915, *cit.*

³³⁶ *Relazione del soprintendente scolastico sullo stato attuale della scuola d'Arti e Mestieri di Tripoli, e sui provvedimenti necessari per il riordinamento di essa*, *cit.*

³³⁷ G. YOUNG, *op. cit.*, p. 387. L'autore, funzionario dell'ambasciata inglese a Istanbul quando compilò questo volume, riportava il testo di diverse leggi sull'istruzione del 1869; sulla Scuola di arti e mestieri, tuttavia, forniva soltanto le indicazioni riferite sopra, senza specificare la legge che disciplinava questo istituto.

con una propria amministrazione³³⁸. La normativa sull'istruzione pubblica nell'impero ottomano, secondo la quale, come si è già detto, la Scuola di arti e mestieri doveva provvedere sia all'istruzione dei giovani provenienti dalla classe indigente che al loro mantenimento, sembrerebbe avvalorare la prima ipotesi. Come si vedrà in seguito, nel periodo coloniale l'aspetto amministrativo fu uno degli elementi più soggetti a variazione nella gestione della scuola.

All'inizio dell'occupazione coloniale le vicende dell'istituto si intrecciarono con quelle dei numerosi orfani presenti in città. Nel 1912 la scuola passò sotto il controllo della Commissione straordinaria per gli istituti ospedalieri e di beneficenza che stabilì il trasferimento degli orfani in un piccolo edificio nell'oasi di Tripoli. Successivamente i bambini al disotto dei nove anni furono trasferiti nell'orfanotrofio della *Bu-Meliana*, costituito nel 1912 per dare ricovero ai figli degli arabi morti durante la guerra, ed affidato inizialmente alle suore Francescane missionarie d'Egitto³³⁹. I bambini di età superiore ai nove anni tornarono, invece, nella sede della Scuola di arti e mestieri, ma senza che il governo avesse prima provveduto a riorganizzare la struttura. In considerazione della giovane età dei convittori, l'inadempienza delle autorità governative italiane per la sistemazione della scuola, che, a quel tempo, in realtà funzionava soltanto come orfanotrofio, fu sicuramente di particolare gravità. A giugno del 1912 l'ispettore Battignani così descriveva lo stato della scuola:

Ho visitato le officine dirette da militari per utilità dell'esercito e fornite in gran parte da materiale lasciato dal passato Governo ed ora di proprietà della scuola. Le officine vengono già frequentate dai giovanetti ricoverati là dentro, che sono circa una ventina ma che saliranno presto a quaranta. Essi sono quasi abbandonati a loro stessi, senza guida per la loro educazione ed istruzione: manca pure quella diretta sorveglianza che assicuri contro i pericoli fisici e

³³⁸ *Ibidem*.

³³⁹ Le suore Francescane missionarie d'Egitto giunsero in Libia nel 1903, su richiesta dal Prefetto Apostolico di Tripoli Padre Giuseppe Bevilacqua d'intesa con Ernesto Schiapparelli, segretario generale dell'Associazione dei Missionari Italiani all'estero: relazione dattiloscritta s.d. intitolata *Lo sviluppo dell'Istituto in Tripoli*, cit. Sull'orfanotrofio alla *Bu-Meliana* si veda anche la relazione dell'ispettore Amerigo Namias per il MC del 14 luglio 1913, p. 13, cit. Namias riferisce che «La Direttrice sig. Antonietta Wuillermin e sua sorella Corinna attendono con amore alla educazione di detti orfani», che, a quel tempo, erano 43. Sembra, quindi, che ad un anno dalla sua nascita l'orfanotrofio non fosse più diretto dalle suore Francescane missionarie d'Egitto.

morali: tanto più che si tratta di ragazzi mezzo selvaggi che sanno ben poco che cosa sia convivenza civile³⁴⁰.

Tornando alla situazione degli orfani sempre nel 1912 nacque un altro orfanotrofio per arabi alla *Menscia* «con lo scopo di raccogliere ed istruire al vivo sentimento d'italianità e di civiltà la fitta schiera girovaga ed elemosinante dei giovanetti arabi privi di soccorso»³⁴¹. L'istituto era sovvenzionato dal Ministero della guerra «che aveva intenzione di farne come una scuola preparatoria dei sottoufficiali per i battaglioni indigeni»³⁴². Già un anno dopo la sua costituzione, i funzionari coloniali si chiesero se l'insegnamento militare fornito dall'educatorio, che non poteva essere definito una vera e propria scuola, era utile ed adatto ai giovani 'indigeni', soprattutto nell'ipotesi in cui gli allievi non fossero stati in seguito arruolati. Così, a partire dal 1914, i 120 orfani allora presenti nell'orfanotrofio iniziarono a frequentare i corsi della Scuola di arti e mestieri, affinché potessero ricevere una educazione professionale, continuando comunque ad usufruire, per l'alloggio, della struttura alla *Menscia*³⁴³. Nel 1914, in realtà, le condizioni della Scuola di arti e mestieri, l'istituto che avrebbe potuto garantire l'insegnamento professionale auspicato da Namias, erano ancora molto precarie. Accoglieva soltanto 26 alunni interni e 3 esterni, fra i quali vi erano anche i bambini dell'asilo della *Bu-Meliana* che, ad appena due anni dalla sua fondazione, era già stato smobilitato³⁴⁴.

Negli anni seguenti lo stato dell'istruzione professionale in colonia, che secondo lo stesso ministro delle colonie sarebbe dovuta essere alla base dell'educazione 'indigena', peggiorò ulteriormente. Nel 1914, la Scuola di arti e mestieri passò alla gestione del tenente colonnello Pellerano. Del tutto inesperto in questioni educative, sembra che Pellerano fosse nominato poiché dirigeva il laboratorio di artiglieria, situato, come si è visto prima, nei locali della scuola,

³⁴⁰ Rapporto della DGAS, *cit.* Nel 1911, in Eritrea gli italiani istituirono la prima scuola di arti e mestieri della colonia, la quale, a differenza dell'istituto tripolino, fu riservata ai giovani appartenenti alla notabilità del paese: T. NEGASH, *op. cit.*, p. 113.

³⁴¹ MASCIA, *op. cit.*, p. 44.

³⁴² *Relazione sulle scuole della Tripolitania*, s.a. e s.d. (ma 1913), p. 16 in ASMAE, ASMAI, *Africa II*, b. 113/1, fasc. 6, 1913, *Scuole Libia*.

³⁴³ *Ibidem*, pp. 16-18. MASCIA, *op. cit.*, p. 48.

³⁴⁴ *Relazione sulle scuole della Tripolitania*, *cit.*, p. 17. Nel 1913 Ettore Ripandelli, direttore della scuola industriale dell'Aquila, aveva prodotto uno studio per la riorganizzazione dell'istituto di Tripoli: *Sulle opportunità e sui modi di trasformare la Scuola di Arti e Mestieri di Tripoli in una R. Scuola Professionale - Progetto di massima*, L'Aquila, Off. Graf. B. Secchioni & Figli, 1913.

dove «impiegava già nelle officine di fabbro meccanico e falegname un certo numero di allievi»³⁴⁵. Com'era prevedibile, Pellerano diede alla scuola un indirizzo di carattere militare, scegliendo personale militare e preoccupandosi più del ricovero annesso all'istituto che dell'insegnamento professionale. Il colonnello, inoltre, nel tentativo di incrementare le entrate della scuola, propose di trasferirla in una sede più periferica, e di affittare il grande edificio costruito dai turchi e situato al centro di Tripoli. A questo proposito il funzionario della direzione generale per l'Africa settentrionale commentava:

Sembra, difatti, che dovrebbe destare assai penosa impressione agli arabi il veder destinati ad altro uso, per ricavarne danaro, il bel fabbricato della scuola che essi vollero, dato lo scopo cui doveva servire, venisse fabbricato sul suolo sacro di un vecchio cimitero musulmano³⁴⁶.

Dopo la prima guerra mondiale la scuola assunse nuovamente un ruolo di primo piano fra le organizzazioni benefiche a favore dei bambini poveri, orfani o abbandonati. Fra il 1920 e il 1921, in particolare, l'istituto incamerò i fondi di due enti per l'infanzia, il "Comitato per l'infanzia abbandonata" e la "Fondazione Pro Sala Ameglio", aggiungendo al proprio capitale un patrimonio di ben 103.171, 9 lire. I patrimoni dei due enti, ad ogni modo, secondo quanto disposto dalle delibere per la consegna dei fondi, ebbero una gestione separata rispetto a quella della scuola: il patrimonio della "Fondazione Pro Sala Ameglio" fu destinato al sostentamento e all'istruzione dei bambini orfani o abbandonati, ma esclusivamente italiani, quello del "Comitato pro infanzia abbandonata" al sostentamento e all'istruzione di tutti i ragazzi poveri «appartenenti alla Tripolitania per nascita o dimora»³⁴⁷.

Sembrerebbe inoltre, dalla documentazione conservata presso la stessa scuola tripolina, che l'istituto gestisse la maggior parte dei fondi destinati alla beneficenza. Le suore francescane, ad esempio, ricevettero una somma a loro destinata dal Governatore Mercatelli tramite l'amministrazione della scuola

³⁴⁵ Rapporto della DGAS, *cit.*

³⁴⁶ *Ibidem.*

³⁴⁷ La consegna dei fondi delle due associazioni e i loro statuti sono conservati nei fascicoli 1920 e 1921 della sezione Finanze dell'ASAMT.

stessa³⁴⁸. Numerose furono inoltre le donazioni per l'istituto di varia provenienza, sia pubblica che privata³⁴⁹. Sicuramente la scuola disponeva di capitali consistenti e la sua amministrazione poteva essere notevolmente redditizia. Così, durante l'occupazione italiana, diversi funzionari della colonia cercarono di assicurarsene il controllo; fra questi, fino al 1926, si distinsero alcuni esponenti della massoneria italiana in Libia. Secondo il soprintendente Piccioli, in questi anni furono ostacolate tutte quelle trasformazioni di cui la scuola avrebbe avuto bisogno per migliorare, in primo luogo, le condizioni dei convittori. Dopo la direzione di Pellerano, che aveva in parte anche snaturato gli scopi per i quali la scuola era stata costituita, il 28 maggio 1916 divenne direttore dell'istituto il pittore e giornalista Edoardo Ximenes, «un pezzo grosso» della massoneria, come rilevò con insofferenza Piccioli. Verosimilmente il controllo da parte della massoneria del maggior istituto professionale della colonia era finalizzato anche all'intento di gestire, dal punto di vista didattico, l'istruzione professionale della Tripolitania. In Italia, effettivamente, fin dai tempi dell'unità, i membri della massoneria - molti dei quali sarebbero anche stati ministri dell'istruzione - avevano spesso operato per controllare il settore dell'istruzione popolare e professionale, considerato «fattore primo del processo di redenzione sociale dell'operaio»³⁵⁰. Ancora nel 1926 il sovrintendente sottolineava:

troppi sono gli interessi personali abarbicati [sic] alla Scuola d'Arti e Mestieri; e bene se ne è accorta la Commissione nominata da V. E. per l'attuazione della riforma e la gestione dell'Istituto. La ancor superstite massoneria locale va tentando, se pure timidamente, le solite piccole sue arti per infirmare le innovazioni; e ciò quantunque nessuno conosca il piano di riorganizzazione che il Governo si propone di attuare: il che documenta quale sia il grado di probità degli oppositori³⁵¹.

Nonostante la nomina di due commissioni, rispettivamente nel 1916 e nel 1922, incaricate di redigere lo statuto della scuola e garantirne una rapida riorganizzazione, ancora per diversi anni l'istituto avrebbe sofferto della

³⁴⁸ Lettera della superiora delle Francescane missionarie d'Egitto per il presidente dell'amministrazione della Scuola del 21 dicembre 1920, in ASAMT, Finanze, fasc. 1920.

³⁴⁹ Questo dato emerge da numerosi documenti della sezione Finanze, in ASAMT.

³⁵⁰ T. TOMASI, *Massoneria e scuola. Dall'unità ai nostri giorni*, Firenze, 1980, p. 89.

³⁵¹ *Relazione finale sul funzionamento delle istituzioni scolastiche ed educative nell'anno 1925-26, cit.*

manca di una concreta e decisa direzione³⁵². Così, in questo periodo il governo tripolitano e la stessa Sovrintendenza pensarono perfino di smobilitare la scuola.

Fra il 1922 e il 1923 la scuola tripolina raggiunse forse il livello più basso di tutta la sua storia. Numerose testimonianze concordano nel denunciare le pietose condizioni in cui versava l'istituto, soprattutto per la situazione dei giovani ricoverati, praticamente in stato di abbandono. Mentre l'insegnamento era stato quasi abolito, l'istituto continuava ad avere grossi introiti attraverso le rendite derivanti dall'affitto dei suoi numerosi immobili. Come negli anni precedenti, la scuola era una istituzione notevolmente ricca, ma a fronte della sua importanza economica il ricovero e la didattica dell'istituto non ebbero neanche quel minimo di risorse per garantirne il normale andamento. Si potrebbe affermare che, paradossalmente, proprio la evidente ricchezza di questa istituzione fu la causa principale dei suoi problemi, poiché attirò gli interessi di diverse persone intenzionate esclusivamente a lucrare sui cospicui capitali che confluivano nell'istituto. Questo stato di cose fu possibile anche perché il controllo sulla Scuola di arti e mestieri non rientrava nell'ambito di competenze della Soprintendenza scolastica, ma era sottoposto alla Commissione straordinaria per gli istituti ospedalieri e di beneficenza. Il buon andamento della scuola, almeno dal punto di vista didattico, si ebbe infatti dal momento in cui la Soprintendenza organizzò sotto il proprio controllo i corsi di formazione professionale della scuola³⁵³.

Nel 1923 la direzione dell'istituto era in mano al capitano Fasulo. La prima preoccupazione del nuovo direttore fu quella di incrementarne le entrate, motivo per cui decise di dare in gestione i laboratori dell'istituto ad alcuni imprenditori privati, con l'obbligo, per i concessionari, di assumere gli allievi della scuola come lavoratori retribuiti. Il risultato di questa operazione fu la

³⁵² Nel 1916 Mohamed el Muzafer, ispettore per le scuole coraniche, presentò un memoriale contenente le sue proposte per il riordino dell'istituto; fra queste particolare cura veniva dedicata all'aspetto finanziario della struttura, per il quale il notevole proponeva l'esenzione dalla dogana delle materie prime importate dalla scuola e di favorire la vendita dei beni prodotti all'interno della scuola fra gli uffici governativi e i reparti militari: pro-memoria del Governo della Tripolitania – Ufficio politico militare del 25 gennaio 1916 in ACS, GA, b. 31, fasc. 293.

³⁵³ Il problema del controllo sulla scuola fu sottolineato dallo stesso Piccioli: *Relazione del soprintendente scolastico sullo stato attuale della scuola d'Arti e Mestieri di Tripoli, e sui provvedimenti necessari per il riordinamento di essa, cit.*, alla quale ci riferiamo anche per le vicende della scuola nel periodo 1922-1927 riportate di seguito.

smobilitazione della didattica, ma, cosa ancor più grave, lo sfruttamento del lavoro dei giovani allievi che, costretti a prestare la loro opera per i concessionari, ricevevano una paga irrisoria. In proposito il giudizio di Piccioli era molto chiaro:

tutti gli studiosi dei problemi attinenti alle scuole professionali escludono in modo risoluto e perentorio che possa concepirsi uno sfruttamento degli allievi in maggiore o minore misura, come escludono del pari che si possano applicare gli alunni, nei laboratori scolastici, in lavorazioni a carattere «seriale»³⁵⁴.

Il quadro descritto da coloro che a quel tempo lavoravano nella scuola era realmente scandaloso: allievi denutriti, pieni di parassiti, in gran parte malati di tisi e, per di più, costretti a turni di lavoro del tutto inadeguati rispetto alla loro giovane età. Dichiarava, inoltre, l'economista:

segni caratteristici del disordine morale dell'Istituto sono i fatti gravissimi della pederastia, che diffusa fra gli alunni e della loro abituale frequenza ai luoghi di prostituzione. Quanto alla pederastia, essa è concordemente ammessa come esistente dal personale della scuola. L'Istituto Mahmut asserisce che essa è inevitabile, dal momento che si è soppressa la vigilanza notturna degli allievi, che col vecchio ordinamento era continua ed efficace³⁵⁵.

Ormai ridotto a infimo ricovero per ragazzi musulmani orfani, senza alcuna assistenza o controllo, l'antico istituto tripolino, rinomato nel periodo ottomano in tutta l'Africa del Nord, non poteva versare in condizioni peggiori.

Fra le proposte del sovrintendente vi era quella di eliminare l'orfanotrofio, perché fonte, a suo parere, della diffusione di malattie infettive e di spostarlo nei locali dell'ex caserma dei Reali Carabinieri in *sciara* el Garbi. Era prioritario, altresì, secondo Piccioli, per migliorare le condizioni dei convittori, ridurre il loro orario di lavoro, migliorare il vitto, limitare la libera uscita e fornirli di un libretto

³⁵⁴ Bisogna ricordare, ad ogni modo, che in quegli anni anche in Italia la situazione del lavoro minorile era molto grave: nel 1931 «almeno 464.000 bambini sotto i 14 anni, vale a dire il 17,2% di tutti i sottoposti a obbligo scolastico dal decimo al quattordicesimo anno di età, esercitavano un'attività lavorativa illegale»: J. CHARNITZKY, *op. cit.*, p. 240.

³⁵⁵ Il testo, che presenta evidenti inesattezze grammaticali, è stato riportato integralmente dalla *Relazione del soprintendente scolastico sullo stato attuale della scuola d'Arti e Mestieri di Tripoli, e sui provvedimenti necessari per il riordinamento di essa*, cit.

di risparmio dove depositare i loro guadagni e impedire che questi fossero spesi in attività a loro nocive.

Desta un certo interesse per le nostre riflessioni anche l'opinione di Piccioli sull'indirizzo didattico da darsi alla scuola, che confluiva in una valutazione sull'arte e l'artigianato libici nel loro complesso:

Noi non dobbiamo più lasciare le industrie indigene nel loro posto di povertà rassegnata, ma rialzarle, con un soffio di vita nostra, su più ampio orizzonte. ... La vecchia Scuola di Arti e Mestieri, in mano nostra, non deve essere il comune laboratorio dove pochi apprendisti eseguano straccamente i rusticchevoli motivi ornamentali locali e copino in maniera pedissequa i disegni tramandati da padre in figlio. La Scuola deve ricondurre all'antico splendore i procedimenti tecnici e deve rinnovare i procedimenti decorativi, pur ispirandosi agli arei modelli classici; la scuola deve rinnovare, vivificare, comunicare un lievito di vita nuova e nuove ispirazioni, sollevare il rudimentale germe artistico locale a dignità nuova, far risorgere dalle ceneri la fioritura meravigliosa degli antichi arabi.

Nella metà degli anni '20 il governo coloniale iniziò a conferire all'artigianato libico una certa importanza economica. Nel 1924 fu istituito l'ufficio governativo delle arti applicate indigene, al fine di promuovere lo sviluppo, la produzione e quindi il commercio dei manufatti artistici libici³⁵⁶. Negli anni seguenti, anche la riorganizzazione della Scuola di arti e mestieri di Tripoli si sarebbe inserita nello stesso progetto di 'rilancio' dell'arte e dell'artigianato della colonia. Francesco Rossi, direttore dell'ufficio governativo di arti applicate indigene di Tripoli, valutava lo stato dell'arte libica in maniera non dissimile da Piccioli. Il funzionario riteneva che le 'vere' manifestazioni artistiche nella storia della Tripolitania si erano avute in epoca fenicia, e si erano poi sviluppate grazie agli apporti greci e romani, mentre il successivo avvento degli arabi aveva portato soltanto ad un progressivo 'imbarbarimento':

Nelle attuali manifestazioni artistiche non resta traccia alcuna delle antichissime tradizioni fenicie, e neppure si riscontrano residui di ispirazione greca o romana; [...] Domina, invece, sebbene in certo modo corrotta, riproducendosi con particolari rozzi, perché offuscati e imbastarditi, l'arte araba; l'alterazione deve alla mancanza di ininterrotte e rettilinee tradizioni.

³⁵⁶ Nel 1936 fu poi costituito a Tripoli l'Istituto fascista per l'artigianato della Libia: G. QUADROTTA, *Appunti sull'artigianato libico*, "Viaggio del Duce in Libia per l'inaugurazione della Litoranea", *op. cit.*, vol. II, pp. 13-15.

E per vero, la Tripolitania non ha mai avuto artisti di grido, ma sempre modesti artigiani; inoltre, bisogna tener conto degli influssi dell'arte italiana, soprattutto siciliana, dovuti ai frequenti rapporti commerciali fra le coste nord africane ed italiane, e, in questi ultimi tempi, ad uno spirito d'imitazione, tutt'altro che lodevole, degli oggetti artistici importati dall'Europa³⁵⁷.

Spettava così agli italiani il compito di far 'rinascere' l'arte e l'artigianato libici. A questo proposito Gennaro Pistolese affermava:

l'artigianato artistico indigeno deve svilupparsi, sulla base degli orientamenti nuovi, che maestri d'arte o artisti metropolitani daranno alle singole attività produttive. [...] Su queste direttrici, il Governo ha sviluppato la sua azione educativa e formativa dei nuovi valori dell'artigianato libico³⁵⁸.

Ritornando alle condizioni della scuola tripolina, vi è comunque da sottolineare che il sovrintendente Piccioli ebbe il merito denunciare per primo e con forza al governatore della Tripolitania Emilio De Bono la grave situazione in cui versava l'istituto. Impegnato in una intensa 'battaglia' contro l'amministrazione della scuola, in seguito al suo interessamento iniziò il progressivo miglioramento della struttura, innanzitutto per ciò che attiene la condizione dei giovani ricoverati. L'approvazione dello statuto della scuola e la sua successiva riorganizzazione furono le tappe più importanti per la definizione dell'insegnamento professionale in Libia, secondo i propositi espressi più volte negli anni passati dall'amministrazione coloniale.

Lo statuto della Scuola di arti e mestieri di Tripoli fu approvato il 20 gennaio 1928, quando l'istituto era sotto la direzione dell'ingegnere Giovanni Sepe-Quarta³⁵⁹. Secondo lo stesso spirito che aveva animato i fondatori di questa istituzione al momento della sua costituzione, la regolamentazione per il funzionamento della scuola stabilì in primo luogo la duplice finalità dell'istituto, ossia quella assistenziale e quella formativa. Il primo articolo dello statuto affermava così che la scuola avrebbe dovuto:

³⁵⁷ F.M. ROSSI, *Le piccole industrie indigene*, in G. VOLPI, *op. cit.*, pp. 513-514.

³⁵⁸ E.G. PISTOLESE, *Ascesa dell'artigianato libico*, "Africa Italiana", II, n. 3-4, marzo-aprile 1939, pp. 22-24. Sull'argomento si veda anche G. QUADROTTA, *op. cit.*

³⁵⁹ La nomina in D.G. del 2 maggio 28 n. 11201 Affari Civili e Politici serie A n. 351.

a) provvedere, nei limiti dei mezzi disponibili, al ricovero dei ragazzi musulmani, siano essi libici o metropolitani, orfani, abbandonati o appartenenti a famiglie povere, nonché al loro avviamento nelle arti o mestieri maggiormente richiesti dalle esigenze industriali della Colonia;
b) impartire a tutti coloro che già esercitano od hanno in animo di esercitare una professione od una industria, l'istruzione tecnica e pratica necessaria a preparare operai per professioni qualificate, e promuovere col miglioramento delle maestranze lo sviluppo economico ed il perfezionamento tecnico delle tipiche arti applicate indigene³⁶⁰.

Si stabilivano in tal modo due distinte categorie di alunni: a) gli allievi interni, soltanto musulmani, di età non inferiore ai nove anni, di accertata povertà, orfani o, se con genitori viventi, assolutamente indigenti; b) gli allievi esterni che avrebbero potuto frequentare o il corso di avviamento professionale, se in possesso della licenza elementare superiore, in buone condizioni fisiche e mentali e di buona condotta, o il corso serale teorico professionale, destinato a coloro che avevano raggiunto il quattordicesimo anno di età e avevano superato l'esame di ammissione alla terza classe elementare. Gli allievi interni potevano accedere esclusivamente al corso di artigianato di «carattere prevalentemente pratico» e finalizzato «all'addestramento degli alunni nei mestieri più rispondenti alle esigenze dell'artigianato locale»; all'interno del corso doveva anche essere impartito l'insegnamento teorico elementare³⁶¹. Agli arabi, comunque, non era preclusa la possibilità di accedere al corso di avviamento al lavoro, al quale infatti si iscrissero diversi giovani musulmani: nell'anno scolastico 1929-1930 il primo anno del corso fu frequentato da 26 arabi e 32 italiani³⁶².

Il secondo articolo menzionava quali fonti di finanziamento della scuola i redditi del suo patrimonio, i contributi del governo della colonia, i contributi di enti e di privati e il ricavato della vendita dei prodotti dei laboratori della scuola. L'istituto sarebbe stato amministrato da un consiglio composto da un funzionario già a capo di un servizio tecnico o di un'azienda industriale governativa, in qualità di presidente, il direttore dell'ufficio d'arte applicata all'industria, un

³⁶⁰ Il testo dello statuto in *Bollettino Ufficiale del Governo della Tripolitania*, XV, n. 4, 1 febbraio 1928, pp. 238-245.

³⁶¹ Articoli 11 e 20 dello statuto.

³⁶² Si vedano le tabelle degli scrutini per l'anno scolastico 1929-1930 allegate alla relazione del direttore della Scuola industriale annessa alla Scuola d'arti e mestieri per il soprintendente scolastico della Tripolitania del 13 luglio 1930 in ACS, MAI, IS, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*.

ragioniere di ruolo del governo, un notevole arabo e il direttore della scuola. I primi quattro erano nominati per un triennio dal governo. Il direttore, qualora non fosse stato scelto fra i funzionari dei ruoli dello Stato, veniva anch'esso nominato dal governo, attraverso un concorso. Il personale per l'amministrazione della scuola comprendeva inoltre un segretario contabile e un cassiere economo³⁶³.

Il 2 febbraio 1929 il governatore Badoglio nominò il dott. Leonardo Giocoli commissario straordinario della Scuola di arti e mestieri con il compito di studiare e di formulare le proposte necessarie per dare all'istituto «un adeguato e definitivo assetto»³⁶⁴. In base allo statuto la scuola riuniva due istituzioni distinte, una fondazione, comprendente il corso di artigianato per musulmani e l'annesso ricovero degli alunni, e una scuola industriale, comprendente il corso di avviamento professionale e i corsi serali di tirocinio. Giocoli si impegnò in primo luogo a separare il bilancio della fondazione musulmana da quello della scuola industriale, separazione approvata con il decreto governatoriale del 10 maggio 1929. Lo stesso decreto, all'articolo 3, modificò il consiglio di amministrazione. Del precedente consiglio rimanevano soltanto un funzionario già a capo di un servizio tecnico o di una industria governativa e un notevole arabo, affiancati, secondo la nuova normativa, da un notevole metropolitano e dal direttore degli istituti amministrativi³⁶⁵.

Al commissario si deve soprattutto la compilazione del regolamento interno della scuola, approvato con la deliberazione n. 76 del 19 luglio 1929. Dal punto di vista didattico il regolamento stabilì un corso di studi di sette anni (le prime tre classi della scuola elementare, che gli alunni avrebbero frequentato presso le scuole italo-arabe, e un corso quadriennale di artigianato, comprendente la prima classe preparatoria e tre classi di specializzazione), dove gli insegnamenti di arti e mestieri previsti erano: ricamatori sellai, tessitori tintori, falegnami ebanisti, falegnami tornitori, falegnami intagliatori, fabbri ferrai, fabbri meccanici e legatori³⁶⁶.

³⁶³ Le norme sul personale della Scuola negli articoli dal 13 al 19 dello statuto.

³⁶⁴ Decreto governatoriale dell'1 febbraio 1929, n. 2311 riportato in Scuola d'arti e mestieri di Tripoli, *Atti del Commissario Straordinario*, op. cit., p. 8.

³⁶⁵ Il testo del decreto in *ibidem*, pp. 37-39.

³⁶⁶ Articoli 61 e 65 del regolamento.

Meritano particolare attenzione le norme sulla disciplina e sull'organizzazione interna dell'istituto, non soltanto per la severità delle punizioni previste, ma, più in generale, per l'impronta prettamente militare che si volle dare alla scolaresca. Come in un esercito, gli alunni furono raggruppati in un'unica squadra, comandata dall'istitutore di servizio e suddivisa in plotoni, i quali erano sotto il comando degli allievi più validi dal punto di vista fisico e didattico. Per ogni atto di indisciplina le punizioni previste andavano dal rimprovero semplice alla cella di rigore, unita alla privazione dei permessi di uscita nel trimestre in corso³⁶⁷.

Dopo la riorganizzazione dell'istituto gli esiti del primo anno scolastico evidenziarono un dato molto significativo: mentre 92 alunni italiani su 99 non superarono l'esame finale, 12 alunni arabi su 19 furono promossi. L'elevato numero di iscritti delle classi di avviamento al lavoro rispetto ai pochi allievi del corso di artigianato, insieme alla differente preparazione richiesta nei due corsi contribuirono sicuramente a determinare questi risultati³⁶⁸. In generale, tuttavia, si evidenzia che i musulmani, superate le difficoltà linguistiche dei primi anni del corso elementare, riuscirono ad ottenere buoni risultati scolastici. Forse anche a causa dell'evidente squilibrio fra il numero di italiani promossi rispetto a quello degli arabi, De Bono, ormai ministro delle colonie, ammonì duramente il governatore Badoglio:

Ho esaminato la relazione finale sull' anno scolastico 1929-30. [...] Non posso celare la penosa impressione che hanno prodotto in me i risultati conseguiti nella Scuola Secondaria d'avviamento al lavoro. [...] Le ragioni addotte dal direttore della scuole non giustificano e neppure attenuano la gravità di simili risultati i quali non possono derivare che o da deficienze del personale insegnante o da cattiva organizzazione della scuola. Sarebbe stato desiderabile che

³⁶⁷ Articolo 54.

³⁶⁸ Nell'anno scolastico 1931-1932 la situazione migliorò parzialmente e si ebbero, su 115 alunni del corso di avviamento 40 promossi, 52 rimandati e 22 bocciati, mentre agli esami finali del corso di artigianato per musulmani tutti e quattro i candidati superarono la prova. Dati desunti dalle tabelle degli scrutini finali allegate alla relazione del direttore della Scuola industriale annessa alla Scuola d'arti e mestieri per il soprintendente scolastico della Tripolitania del 13 luglio 1930, *cit.* e dalla Relazione sul funzionamento della scuola d'arti e mestieri e dell'annessa scuola industriale di Tripoli inviata dal direttore incaricato Rosario Buzzanca al soprintendente scolastico il 3 luglio 1932 in ACS, MAI, IS, fasc. b. 161.

il soprintendente scolastico, nella sua relazione finale, avesse indagato e riferito in proposito; e questo dovrà essere uno dei primi compiti da affidare al nuovo soprintendente³⁶⁹.

Il tono della lettera si spiega anche considerando l'ostilità che caratterizzò i rapporti fra De Bono e Badoglio fin da quando quest'ultimo fu nominato governatore unico per la Tripolitania e la Cirenaica, nel dicembre del 1928. Ad ogni modo i risultati didattici degli studenti italiani, obiettivamente disastrosi, diedero a De Bono un'occasione in più per criticare l'operato del governatore³⁷⁰.

Durante il governatorato di Balbo, la scuola accrebbe il numero di iscritti e inaugurò nuovi corsi professionali. Già negli anni precedenti, comunque, le attività della scuola avevano consentito di sviluppare una redditizia attività economica: nel 1930, ad esempio, l'amministrazione dell'istituto stipulò una convenzione con la signora Alix Cavalieri di Venezia per la vendita in Veneto dei prodotti del corso di artigianato per musulmani; scopo della convenzione, al di là dell'aspetto economico, era quello di «favorire la propaganda in Italia delle tipiche industrie indigene» della Libia³⁷¹. Inoltre i registri contabili dell'istituto testimoniano di un ulteriore incremento della attività commerciale della scuola a partire dal 1934, anche grazie all'introduzione di nuovi corsi di artigianato per la produzione di manufatti artistici di facile commerciabilità, quali erano le lavorazioni in ceramica, argento e ottone³⁷². Melchiorre Melis, nominato nel 1934 a capo del reparto di ceramica in quanto «persona competente per l'artigianato locale», l'anno successivo assunse l'incarico della direzione artistica della scuola. In generale si deve sottolineare che, se è vero che alcuni corsi furono affidati anche a capi d'arte musulmani, gli arabo-libici furono esclusi dalla possibilità di coordinare il settore artistico dell'istituto, ossia il settore preposto proprio allo sviluppo dell'artigianato 'locale'.

Fino al 1935, la struttura didattica del corso di artigianato per musulmani, che seguiva il corso elementare di tre anni, prevedeva un corso quadriennale, con

³⁶⁹ Lettera del ministro delle colonie De Bono per il governatore della Tripolitania Badoglio del 25 agosto 1930 in ACS, MAI, IS, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*.

³⁷⁰ Sui difficili rapporti fra De Bono e Badoglio si veda A. DEL BOCA, *Gli italiani in Libia*, vol. II, *op. cit.*, pp. 134 e seguenti.

³⁷¹ Contratto fra la Signora Alix Cavalieri e Leonardo Giocoli, commissario della Scuola del 28 aprile 1930 in ASAMT, Finanze, fasc. 1930.

³⁷² Deliberazione n. 10 del 27 marzo 1934 in ASAMT, Finanze, c. 1934.

28 ore settimanali di insegnamenti teorici al primo anno e 22 in ciascuna delle tre classi successive. Le materie di insegnamento erano le seguenti:

- Cultura generale (lingua italiana, storia e geografia)
- Aritmetica e geometria
- Tecnologia
- Disegno
- Lingua araba
- Esercitazioni pratiche

Il completamento degli studi si aveva quindi dopo sette anni nell'ambito dei quali, al di là della formazione professionale, il livello di istruzione garantito agli alunni era nettamente superiore rispetto a quello della scuola elementare. Già nel 1934, tuttavia, il commissario della scuola ritenne opportuno ridurre la parte teorica dell'insegnamento e aumentare le ore per gli insegnamenti pratici sostenendo che la formazione professionale era penalizzata dallo spazio 'eccessivo' concesso alla parte teorica. Il nuovo corso, ridotto a tre anni e approvato nel 1935, prevede un taglio drastico delle ore per i corsi teorici: esattamente si avevano appena due ore settimanali di cultura generale e quattro di matematica, scienze e tecnologie; di contro la somma delle ore dedicate ogni settimana da tutte e tre le classi alle esercitazioni pratiche saliva a 34³⁷³.

A fronte del peggioramento della formazione di cultura generale garantita dalla scuola, per gli stessi anni si registra il positivo incremento degli iscritti grazie all'apertura del corso anche ai libici che non erano convittori dell'istituto. A norma dell'articolo 11 dello statuto della scuola, potevano essere ammessi al corso di artigianato, costituito in Fondazione musulmana "Alì Pascià Caramanli", come alunni interni gli allievi che erano in condizione di indigenza, e come allievi esterni tutti coloro che ne facevano richiesta, ma dopo aver superato l'esame della terza elementare. La frequenza completa dei corsi di artigianato, tuttavia, era riservata soltanto agli allievi interni, mentre gli esterni potevano

³⁷³ Relazione del direttore degli Affari Civili e politici del Governo della Libia del 22 gennaio 1935 in ASAMT, Finanze, c. 1935.

accedere esclusivamente a dei corsi integrativi³⁷⁴. In base alla delibera n. 70 del 26 novembre 1934, i corsi professionali della scuola furono aperti anche agli allievi esterni. Ad ulteriore dimostrazione della buona condizione economica dell'istituto, a questi studenti fu garantita gratuitamente una razione di vitto giornaliera, la cui spesa gravava sul bilancio della scuola³⁷⁵.

Negli anni seguenti non vi furono più interventi legislativi di rilievo per la struttura della scuola. A conclusione di questo paragrafo, vogliamo sottolineare che, dopo le vicende belliche e il passaggio dell'amministrazione della Tripolitania agli inglesi, la ripresa delle attività scolastiche dell'istituto di arti e mestieri fu prontamente riorganizzata. Verosimilmente i nuovi occupanti, a differenza degli italiani, compresero rapidamente che l'istituto aveva una importanza preminente per l'economia e la cittadinanza tripolina e che il suo buon andamento costituiva un aspetto di primo piano non soltanto per la struttura scolastica del paese, ma anche, più in generale, per la comunità musulmana di Tripoli³⁷⁶. A questo proposito non si può non ricordare che la prima assemblea nazionale libica si riunì provvisoriamente per la prima volta il 25 novembre 1950 proprio nella sede della Scuola di arti e mestieri³⁷⁷.

3.1.2 La Scuola industriale di Bengasi

Durante la politica di 'collaborazione', culminata con la concessione degli Statuti per la Tripolitania e la Cirenaica del 1919, il 22 giugno dello stesso anno fu istituita la Scuola di arti e mestieri di Bengasi allo scopo, secondo il dettato del 1° articolo del suo statuto, di avviare «i giovani *indigeni* ai più importanti

³⁷⁴ Articolo 20 dello Statuto della Scuola, approvato con Decreto ministeriale del 20 gennaio 1928.

³⁷⁵ Deliberazione n. 70 del Commissario straordinario del Governo del 26 novembre 1934 in ASAMT, Finanze, c. 1934.

³⁷⁶ A.J. STEELE-GREIG, *History of education in Tripolitania, from the time of the Ottoman occupation to the Fifth year under British Military Occupation*, Tripoli, B.M.A. Tripolitania - Government Press, 1948, p. 42.

³⁷⁷ A. DEL BOCA, *Gheddafi, una sfida dal deserto*, Roma, Laterza, 1998, p. 416.

mestieri *locali* e per il perfezionamento del relativo artigianato»³⁷⁸. La nascita della scuola rientrava così nell'ambito della politica educativa 'liberale' per gli arabi della colonia che costituì uno degli aspetti più rilevanti degli accordi fra la notabilità del paese e il governo italiano. L'istituto, che iniziò le sue attività nel 1920, funzionò dapprincipio come scuola elementare italo-araba, integrata da corsi per una formazione professionale inizialmente non ben definita³⁷⁹.

Lo spirito, potremmo dire, della politica di 'collaborazione' era espresso chiaramente dallo statuto dell'istituto, soprattutto per quelle norme che prevedevano la prevalenza degli arabi nell'organo amministrativo della scuola: il Consiglio di amministrazione, secondo quanto previsto dall'articolo 6, si componeva di cinque membri, quattro dei quali dovevano essere notabili cirenaici mentre soltanto uno era scelto fra i cittadini italiani residenti in colonia. La norma, tuttavia, non fu mai applicata, poiché sembrò che una tale composizione del Consiglio fosse inadeguata per «amministrare un istituto al quale sono affidati notevoli interessi morali e materiali»³⁸⁰. Anche dal punto di vista didattico si cercò ben presto di modellare la scuola sugli istituti italiani di avviamento al lavoro.

Nel 1925, dopo un quinquennio di amministrazione straordinaria, fu approvato il nuovo statuto della scuola, trasformata in scuola industriale. Il nuovo regolamento, similmente a quanto sarebbe stato fatto anche per la Scuola di arti e mestieri di Tripoli, stabilì la divisione dell'istituto in due corsi distinti: un corso «popolare o di avviamento al lavoro, riservato di massima ai giovani metropolitani», triennale ed equiparato alle scuole complementari italiane e un corso «di artigianato, riservato esclusivamente ai giovani indigeni»; quest'ultimo, sempre triennale, era aperto ai libici muniti di licenza elementare o a coloro i quali avessero superato l'esame di ammissione. L'indirizzo didattico doveva avere «carattere prevalentemente pratico» e tendente «allo addestramento nei mestieri più rispondenti alle esigenze dell'artigianato locale». Nella stessa norma

³⁷⁸ Corsivo nel testo. Copia dello statuto in R. Soprintendenza scolastica, *Ordinamento e funzionamento della R. Scuola industriale di Bengasi*, Perugia 1926.

³⁷⁹ Nel giugno del 1920 anche il periodico "Illustrazione coloniale" dava notizia dell'istituzione della Scuola, indicando che gli insegnamenti pratici attivati erano tessitori, falegnami e meccanici: *L'inaugurazione della Scuola di arti e mestieri a Bengasi*, "Illustrazione coloniale", II, 12, giugno 1920, p. 175. L'attivazione di questi insegnamenti, tuttavia, non trova riscontro nell'opuscolo *Ordinamento e funzionamento della R. Scuola industriale di Bengasi*, op. cit.

³⁸⁰ *Ibidem*, p. 4.

si specificava poi che nel corso si impartiva «anche la cultura complementare equivalente, di massima, a quella impartita nelle Scuole medie arabe della Cirenaica»; il diploma rilasciato alla fine del corso aveva così lo stesso valore di quello rilasciato dalle scuole medie³⁸¹.

Nel 1928, dopo l'approvazione del regolamento scolastico che sopprime le scuole medie arabe, questa norma non ebbe più valore. Una direttiva del Ministero delle colonie, emanata nel luglio del 1929, stabilì così che l'indirizzo didattico della scuola doveva limitarsi a «preparare elementi idonei nel disimpegno di quelle mansioni per le quali si ritiene opportuno assumere personale indigeno, oltre che, s'intende, per la formazione di maestranze locali», escludendo in tal modo una preparazione teorica di livello post-elementare dagli obiettivi formativi dell'istituto. L'applicazione della direttiva comportò una notevole riduzione dell'orario di insegnamento; nello specchio alla pagina successiva mostriamo l'orario settimanale delle lezioni prima e dopo la direttiva del 1929³⁸².

Anche dal punto di vista amministrativo il nuovo statuto eliminò quelle norme che, pur non essendo state mai applicate, furono valutate un retaggio della politica di 'collaborazione' con l'élite cirenaica degli anni precedenti e, in primo luogo, quelle relative alla composizione del Consiglio di amministrazione. Così, a norma del nuovo statuto, l'organo direttivo era composto dal sovrintendente scolastico, dall'ispettore delle scuole primarie per i 'metropolitani', da un rappresentante della ragioneria di governo, da una notabilità 'metropolitana' e da una araba e dal direttore della scuola³⁸³.

Come la Scuola di arti mestieri di Tripoli, in questi anni anche la Scuola industriale di Bengasi registrò un buon numero di iscritti. Un sostanziale incremento si ebbe negli anni dal 1931 al 1935, con il raddoppio del numero di musulmani del corso di artigianato che, nell'anno scolastico 1934-1935 raggiunse le 53 unità. Nello stesso periodo, ad ogni modo, crebbe anche il divario fra il numero di alunni musulmani e quello degli italiani, presenti sempre in misura di gran lunga superiore: nello stesso anno scolastico 1934-1935, ad

³⁸¹ Articolo 2 dello statuto.

³⁸² *Ordinamento e funzionamento*, op. cit., p. 10.

³⁸³ Articolo 6 dello statuto.

L'ORARIO SETTIMANALE DELLE LEZIONI DELLA SCUOLA INDUSTRIALE DI
BENGASI PRIMA E DOPO L'EMANAZIONE DELLA DIRETTIVA DEL 1929

(dati da R. Soprintendenza Scolastica, *Ordinamento e funzionamento della R.*

Scuola industriale di Bengasi, Perugia, 1926)

Corso	Classe I	dal 1929	Classe II	dal 1929	Classe III	dal 1929
Italiano	6	6	4	4	3	3
Storia	1	1	1	1	1	1
Geografia	1	1	1	1	1	1
Diritti e doveri					1	1
Igiene		1		1	1	
Matematica	5	5	4	4	4	4
Computisteria			2		2	
Scienze	3	2	3	3	3	3
Tecnologia	1		2	1	3	3
Disegno geometrico	2		2		2	
Disegno professionale	2	4	2	4	2	4
Disegno di ornato	2		2		2	
Calligrafia	1	1	1	1	1	1
Lingua araba	2	2	2	2	2	2
Esercitazioni pratiche d'officina	18	14	18	15	18	15
Educazione fisica	4	2	4	2	4	2
Totali	48	39	48	39	50	40

esempio, contro i 53 alunni musulmani, il corso di avviamento professionale per ‘metropolitani’ contava 154 iscritti.

Nonostante la riduzione dell’orario di insegnamento evidenziata, negli anni successivi la riforma scolastica del 1928 l’istituto, che era ormai l’unica scuola secondaria per gli arabi della Cirenaica, ricoprì per i musulmani lo stesso ruolo prima esercitato dalle scuole medie. Fu lo stesso direttore della scuola a rilevare l’importanza per gli arabi della formazione garantita da questo istituto:

Il Corso di Artigianato è l’unica scuola post-elementare araba della Cirenaica e rappresenta il grado massimo di coltura che viene impartito in Cirenaica all’elemento musulmano, avendo anche assorbito la scuola media araba già esistente a Bengasi.

La modifica del programma di insegnamento, soprattutto, non impedì alla scuola di garantire gli stessi esiti in termini lavorativi che erano stati in precedenza della scuola media araba:

gli indigeni licenziati [...] dal corso di Artigianato, alcuni dei quali, che dimostrarono maggiori attitudini assimilatrici, hanno ottenuto per concorso o per incarico il posto di insegnante in scuole elementari arabe dell’interno, o di maestro d’arte indigeno nei Campi ragazzi, o di Segretario di Mudiria.

Le tabelle compilate dal direttore dell’istituto permettono di fare un raffronto fra la condizione sociale degli studenti italiani con quella degli arabi e di analizzare, a sua volta, la classe sociale di appartenenza degli studenti musulmani. Nello specchio alla pagina successiva riproduciamo lo schema del direttore. Si noterà che la classe sociale di appartenenza della maggior parte degli studenti arabi era più elevata rispetto a quella di buona parte degli studenti italiani³⁸⁴.

In linea generale, nel periodo coloniale gli arabo-libici che si rivolsero all’istruzione governativa appartenevano ai ceti sociali più elevati della comunità araba, mentre la gran parte degli studenti appartenenti ai ceti sociali più bassi o rimase esclusa dall’istruzione o fruì esclusivamente delle scuole coraniche

³⁸⁴ *Relazione sul funzionamento della Scuola (in risposta alla Nota della Direzione AA.CC.PP. n. 24858 del 9 luglio 1934) che si accompagna con foglio n. 595 dell’8 agosto 1934*, in ACS, MAI, IS, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*, dalla quale abbiamo tratto anche le due citazioni precedenti.

tradizionali. Ma è anche evidente che la prevalenza di studenti della piccola e media borghesia indica che la scuola di Bengasi fosse considerata valida non tanto per la formazione artigianale, quanto piuttosto per la preparazione di insegnanti e impiegati di basso livello, come già le due scuole medie della regione ormai soppresse. Da questo punto di vista si evidenzia una netta differenza con la Scuola di arti e mestieri di Tripoli, che, rispetto all'istituto bengasino e in virtù della sua antica tradizione, risalente al periodo ottomano, continuò ad avere un certo credito fra la popolazione libica per la formazione nelle arti e nei mestieri locali anche durante il colonialismo.

Posizione lavorativa dei genitori o di chi ne fa le veci	Alunni della Scuola secondaria di avviamento professionale per 'metropolitani'	Alunni del corso di artigianato per musulmani
Piccoli proprietari e casalinghi	11	15
impresari e industriali	8	0
commercianti e negozianti	25	17
impiegati (civili e militari)	32	10
operai e artigiani	69	8
agricoltori	3	1
braccianti	6	2
totale	154	53

Nata come istituto di arti e mestieri per lo sviluppo delle arti 'indigene' e per favorire anche in questo campo lo sviluppo dell'educazione araba, secondo la volontà dei notabili cirenaici, dopo la riforma del 1925 la scuola bengasina perse il suo ruolo originario. Rispondendo più alle esigenze di formazione professionale dei 'metropolitani' che a quelle degli arabi, la comunità bengasina continuò a rivolgersi all'istituto per lo più per provare a supplire alla lacuna di un sistema educativo che intese escludere la comunità musulmana dall'istruzione superiore.

3.1.3 *L'istruzione agraria*

Nel 1926, il sovrintendente Piccioli richiamò l'attenzione del governo coloniale sull'importanza dell'insegnamento agrario nel sistema scolastico coloniale. In realtà un corso pratico di agricoltura funzionava già dal 1924 presso la Scuola di arti e mestieri, ma riservato esclusivamente ai 'metropolitani'. Nel 1930 fu costituita una sezione agraria sempre annessa alla scuola di avviamento al lavoro di Tripoli, al fine di formare non soltanto le maestranze, ma soprattutto gli imprenditori agricoli 'metropolitani' della colonia. La fondazione del nuovo corso rientrava nella politica di colonizzazione della Libia che, fin dall'inizio dell'occupazione coloniale aveva rappresentato uno degli obiettivi prioritari dell'Italia. A tal proposito Fulvio Contini sostenne che l'insegnamento agricolo in Libia non si era ancora sviluppato in maniera adeguata rispetto alle necessità della colonia:

Le esigenze della nascente agricoltura che rapidamente vanno trasformando in fiorenti campagne la desolata steppa della Tripolitania e che fanno rifiorire a nuova vita le ubertose terre della Cirenaica, non consentono più la mancanza di istruzione agraria teorico-pratica, istruzione che, ove fosse saggiamente impartita, potrebbe mettere a disposizione dei concessionari, in massima parte non agricoltori e dei maggiori proprietari indigeni, dei tecnici pratici dell'agricoltura locali, tecnici che non è conveniente chiamare dal Regno in quanto essi hanno bisogno di fare un lungo tirocinio prima di poter svolgere con competenza le mansioni che loro si affidano³⁸⁵.

La sede della nuova sezione fu stabilita presso l'Istituto sperimentale agrario di *Sidi Mesri*, un ente fondato nel 1914 al fine di studiare le possibilità di sfruttamento agricolo della Libia, in possesso quindi di tutte le strutture necessarie per questo tipo di preparazione³⁸⁶.

Già nel 1928, in realtà, il governatore De Bono, aveva tentato di istituire una vera e propria scuola di agricoltura che a suo avviso si rivelava «indispensabile per creare quelle adatte maestranze di cui ha assoluto bisogno l'agricoltore che si dedica alla valorizzazione della steppa» e per riuscire a concretizzare il progetto intraprese una fitta corrispondenza con il Ministero delle

³⁸⁵ F. CONTINI, *L'istruzione agraria in Libia*, in A. FESTA, *op. cit.*, p. 172.

³⁸⁶ F. CRESTI, *Oasi di italianità*, *op. cit.*, p. XXI.

colonie³⁸⁷. In questa fase fu approntato sia l'ordinamento del corso che il programma scolastico; la scuola avrebbe dovuto avere due sezioni: una sezione teorico-pratica quadriennale e una sezione esclusivamente pratica, distinta in un corso ordinario, biennale, per formare la maestranza agricola e in un corso straordinario sulle diverse pratiche agrarie. Alla prima sezione erano ammessi esclusivamente gli studenti 'metropolitani', alla seconda potevano accedere anche gli arabi. L'istituto sarebbe stato posto alle dipendenze del direttore dell'ufficio agrario della colonia oltre che della Soprintendenza scolastica, affinché la scuola avesse «comunione di indirizzo, di mezzi e di azione ... con tutta l'opera di valorizzazione agraria della colonia»³⁸⁸. Al fine di formare allievi perfettamente integrati nell'ambiente rurale e pronti alla vita del colono, gli studenti del corso teorico-pratico avrebbero dovuto risiedere presso il convitto della scuola. Il programma scolastico settimanale sarebbe stato strutturato come illustrato nello specchietto alla fine del paragrafo.

La struttura del corso configurava una scuola rivolta più agli imprenditori agricoli che alle maestranze. A tal proposito Contini sostenne che l'istituto avrebbe dovuto formare, non i contadini, ma piuttosto gli imprenditori agricoli, 'metropolitani' e arabi, al fine di preparare tecnici «pratici, illuminati, capaci di condurre una azienda agricola secondo i dettami più razionali e i suggerimenti più concreti della tecnica agraria moderna»³⁸⁹. Ad ogni modo in questa fase il progetto fu bloccato poiché nell'ottobre del 1928 il ministro Federzoni comunicò l'indisponibilità del governo ad assumere nuovo personale scolastico per problemi finanziari³⁹⁰.

Tornando al corso agrario della Scuola di arti e mestieri, bisogna rilevare che nel periodo 1930-1935 ebbe una frequenza molto ridotta, poiché la maggioranza degli italiani preferì di gran lunga la formazione commerciale e industriale³⁹¹. Nel 1932, il direttore della scuola Rosario Buzzanca propose

³⁸⁷ Lettera di De Bono per il MC-DGAS del 9 gennaio 1928 in ASMAE, ASMAI, *Africa III*, b. 36, fasc. *Scuola Libia 2*, sottofasc. *Scuola di agricoltura*.

³⁸⁸ Relazione sulla scuola di agricoltura in *ibidem*.

³⁸⁹ F. CONTINI, *L'istruzione agraria, op. cit.*, p. 172.

³⁹⁰ Lettera di Federzoni per il governatore De Bono del 26 ottobre 1928 in ASMAE, ASMAI, *Africa III*, b. 36, fasc. *Scuola Libia 2*, sottofasc. *Scuola di agricoltura*.

³⁹¹ Nell'anno scolastico 1930-31 la sezione agraria aveva appena 8 iscritti, contro i 151 delle altre sezioni, l'anno seguente 28 contro 124, dei quali 52 alla sezione industriale maschile, 78 a quella commerciale e 64 alla industriale femminile; nel 1934-1935 gli studenti della sezione agraria salirono a 51 contro i 170

l'introduzione di incentivi per spingere gli alunni verso il corso agrario³⁹². Ad ogni modo nel 1938 se ne decise la soppressione, come rilevò con rammarico il nuovo direttore Giuseppe Visani:

La colonia ha un'economia impostata sulla agricoltura. Saranno discutibili gli indirizzi, ma anche in Libia è sulla terra che si deve fare affidamento per una colonizzazione di popolamento. Non ci sembra quindi logica l'azione svolta nell'ambito della Scuola d'Avviamento in questo ultimo biennio, azione che ha lasciato cadere questa sezione³⁹³.

Negli anni successivi, presso la stessa Scuola di arti e mestieri, sarebbe stata costituita una sezione agraria anche per i musulmani. Si deve segnalare che a differenza degli allievi italiani, i musulmani si iscrissero numerosi alla sezione agraria, nella speranza, con molta probabilità, che questo tipo di formazione avrebbe garantito loro un sicuro posto di lavoro. Intanto, nel 1933 fu istituito il convitto della scuola di agricoltura previsto nel 1928. La sua gestione fu affidata ai padri giuseppini, ma solo dopo una lunga diatriba con il governo coloniale, per la quale rimandiamo al prossimo paragrafo.

La documentazione in nostro possesso sull'istruzione agricola in colonia si ferma qui; verosimilmente, buona parte dei documenti attinenti la scuola di agricoltura sono rimasti a Tripoli, conservati per un certo tempo presso lo stesso istituto di *Sidi Mesri* ma della cui sorte oggi non abbiamo alcuna notizia.

degli studenti degli altri corsi dei quali 47 alla sezione industriale maschile, 96 a quella commerciale e 27 alla industriale femminile: R. SOPRAINTENDENZA SCOLASTICA DELLA LIBIA, *Annuario delle istituzioni scolastiche*, op. cit., p. 6.

³⁹² Relazione sul funzionamento della scuola d'arti e mestieri e dell'annessa scuola industriale di Tripoli, cit.

³⁹³ Relazione sulla R. Scuola secondaria di avviamento professionale "Duca degli Abruzzi" di Tripoli, inviata dal direttore Giuseppe Visani al soprintendente scolastico il 17 marzo 1938, in ACS, *MAI - IS*, b. 161.

PROGRAMMA SETTIMANALE DELLA SCUOLA DI AGRICOLTURA, SECONDO IL

PROGETTO DEL GOVERNATORE DE BONO

(dati da ASMAE, ASMAI, *Africa III*, b. 36, fasc. *Scuola Libia 2*, sottofasc. *Scuola di agricoltura*)

Lezioni	Classe I	Classe II	Classe III	Classe IV
Lingua italiana e diritti e doveri	6	4	3	2
Storia e geografia	3	3	3	
Matematica	5	4		
Computisteria generale ed agraria			2	3
Scienze fisiche e naturali	2	4	2	
Agraria ed economia rurale			3	5
Zootecnia			2	2
Industrie rurali				2
Agrimensura			2	3
Calligrafia	1	2		
Arabo	2	2	2	1
Esercitazioni e lavori				
Agraria, zootecnia ed industrie rurali	22	22	19	19
Agrimensura			3	4
Disegno	2	2	2	2

3.2 I libici nelle scuole cattoliche della colonia

In questo paragrafo esaminiamo l'incidenza delle scuole della missione nella formazione scolastica dei musulmani durante il colonialismo e confrontiamo l'istruzione negli istituti cattolici in rapporto alla educazione garantita dalle scuole governative per gli arabi. Concentreremo l'attenzione prevalentemente sul periodo fascista, ma cercheremo al contempo di dare un quadro generale del fenomeno durante il corso dell'intera vicenda coloniale, ritenendo che le osservazioni che ci aggiungiamo a fare possono far luce anche su altri aspetti del colonialismo italiano in Libia. In particolare, crediamo che la presenza degli arabi nelle scuole cattoliche costituisca un indice importante per valutare i rapporti italo-arabi durante l'occupazione coloniale.

Dopo un periodo molto travagliato, nel 1920 la missione francescana in Libia passò sotto la direzione del vescovo Giacinto Tonizza. Il nuovo vicario apostolico, a differenza dei predecessori, possedeva una profonda conoscenza del mondo musulmano, oltre che della lingua araba, che, unite a buone doti organizzative, permisero alla missione di migliorare ed incrementare notevolmente la sua attività in colonia. A partire dagli anni '20, sottolinea Vittorio Ianari, il lavoro dei missionari fu rivolto essenzialmente ai coloni italiani, piuttosto che all'attività di proselitismo verso la comunità musulmana, che peraltro non diede mai risultati soddisfacenti. Così anche in campo scolastico, se questo periodo vide un'intensificazione degli sforzi della missione nel settore, principalmente attraverso le scuole gestite dai Fratelli delle scuole cristiane, l'istruzione fu indirizzata prevalentemente alla comunità italiana. Da questo punto di vista si evidenzia una inversione di tendenza rispetto al primo periodo coloniale, in cui la scuola era stata anche strumento per avvicinare le famiglie arabe³⁹⁴.

Come anticipato nel primo capitolo, i Fratelli delle scuole cristiane giunsero in Libia nel 1912 per gestire le scuole maschili della missione, sino a quel momento dirette dai Fratelli Maristi³⁹⁵. Fra gli ordini religiosi presenti in Libia, oltre i lasalliani, l'istruzione fu curata anche dalle Suore Francescane missionarie

³⁹⁴ V. IANARI, *op. cit.*, Torino, 1995, pp. 60-74.

³⁹⁵ C. BERGNA, *op. cit.*, p. 154.

d'Egitto, dalle Francescane missionarie di Maria e dalle Giuseppine, sostituite dal 1921 dalle Suore dell'Immacolata concezione d'Ivrea³⁹⁶. Questi ordini istituirono scuole femminili, frequentate sicuramente anche da un certo numero di alunne arabe. Purtroppo non abbiamo dati per quantificare il numero di musulmane presenti negli istituti cattolici femminili nel periodo coloniale, poiché i vecchi registri scolastici, così come la gran parte della documentazione che testimonia della loro attività in Libia è andato perso. Ma alcune informazioni sulle vicende di questi ordini in colonia possono essere ricavate dai documenti del Ministero degli Affari esteri e dal prezioso Archivio dei frati minori lombardi, l'ordine che, come si è detto, diresse la missione in Libia³⁹⁷.

In particolare sappiamo con certezza che le Francescane missionarie d'Egitto istituirono una scuola di sartoria, lavanderia e stireria per 'indigene' a Tripoli e che la scuola di tessitura nella stessa città e la scuola di lavoro di Zuara erano aperte alle fanciulle appartenenti ad ogni confessione religiosa³⁹⁸. Nel novembre del 1914, le scuole femminili della Missione erano frequentate da 38 alunne musulmane su un totale di 1231 iscritte³⁹⁹.

Oltre che per il tramite delle scuole, l'attività degli ordini religiosi in Libia poté accostarsi alla comunità musulmana anche attraverso una serie di opere caritatevoli e di beneficenza esplicate, fra l'altro, negli orfanotrofi e negli ospedali. I Padri Giuseppini, ad esempio, con l'assistenza delle Suore Clarisse

³⁹⁶ Sull'opera educativa dei Fratelli si vedano: A. CHEVALIER, *op. cit.*; *Souvenir du centenaire de l'arrivée des Frères en Egypte 1847-1947*, Alessandria d'Egitto, s.a. Notizie sull'attività dei Fratelli e degli altri ordini citati in OFM, Libia, c. *Istituti religiosi presenti in Libia*, fasc. *Fratelli Scuole Cristiane Tripoli e Suore Bianche - D'Egitto*, fasc. RR. *Suore Francescane Miss. d'Egitto - necrologio - note storiche - varie*, fasc. *Suore Francescane Missionarie di Maria*, fasc. *Suore di S. Giuseppe dell'Apparizione - appunti storici - necrologio*.

³⁹⁷ In seguito all'ascesa al potere del colonnello Gheddafi, il Consiglio del Comando della Rivoluzione ordinò, con decreto del 21 luglio 1970, l'espulsione della comunità italiana e la confisca di tutti i loro beni. Anche i missionari furono costretti a lasciare la Libia e ad abbandonare tutti i beni del Vicariato, fra i quali la documentazione sulla loro attività. I frati minori francescani, riuscirono poi, per vie traverse, ad ottenere che l'archivio dell'ordine tornasse in Italia. I Fratelli delle scuole cristiane, invece, poterono salvare solamente i preziosi registri scolastici. Queste notizie ci sono state fornite da padre Filiberto Sabbadin. Si veda anche F. SABBADIN, *op. cit.*, pp. 99-118.

³⁹⁸ Notizie sulle scuole delle Francescane in *Lo sviluppo dell'Istituto in Tripoli*, cit.; V. FACCHINETTI, cit., p. 34; V. FILIPPINI, cit.

³⁹⁹ *Stato attuale del Vicariato Apostolico della Libia affidato ai Frati Minori, dal 1 novembre 1913 al 1 novembre 1914*, dattiloscritto, s.a. e s.d. in OFM, Libia, c. *Lettere dei Missionari - documenti 1930-1970*, fasc. *Relazioni annuali amministrativo - personali etc del Commissario Provinciale della Missione di Libia*.

del SS. Sacramento, gestirono dal 1933 l'orfanotrofio maschile presso il campo sperimentale di *Sidi Mesri*, dove fu costituita la scuola di agricoltura⁴⁰⁰.

Le Francescane missionarie d'Egitto giunsero in Libia nel 1903 per interessamento dell'Associazione dei Missionari Italiani all'estero⁴⁰¹. Strenue paladine dell'italianità, sulla linea dell'associazione che le sosteneva, ebbero fin dall'inizio della loro presenza in Libia il pieno sostegno del governo italiano nell'esercizio delle molteplici attività che le impegnarono in colonia. Fortemente avversate delle autorità coloniali furono invece le Suore Giuseppine, che gestivano l'educando femminile di Bengasi, accusate di fare una concorrenza nociva alle scuole governative⁴⁰². Come si è evidenziato nel primo capitolo della tesi, l'attività educativa esercitata dagli ordini religiosi fu motivo di frequenti dissidi con le autorità italiane già prima della occupazione italiana, proprio a causa della concorrenza che le scuole cattoliche, le più antiche scuole 'europee' in Libia, esercitarono nei confronti degli istituti patrocinati dal Ministero degli esteri attraverso la Direzione generale per le scuole all'estero⁴⁰³.

Questa rivalità continuò a sussistere anche nel periodo coloniale. Come conseguenza di certo anche dell'opposizione esercitata dal Governo italiano nei loro confronti, nel 1921 le Giuseppine lasciarono la Libia e furono sostituite dalle Suore dell'Immacolata concezione d'Ivrea⁴⁰⁴. Negli anni successivi numerose volte la Soprintendenza scolastica rilevò che alcuni ordini religiosi operavano deliberatamente contro le scuole governative. Così, nel 1924, l'educando femminile di Bengasi, procurò numerosi problemi, anche disciplinari, alla Soprintendenza, che vide diminuire considerevolmente il numero di alunne presenti nelle scuole governative, molte delle quali preferirono rivolgersi all'istituto religioso privato. Per questo motivo il direttore per gli affari civili e politici in Libia reclamò azioni più energiche per la tutela delle scuole pubbliche italiane:

⁴⁰⁰ Notizie sull'orfanotrofio «agricolo» nelle lettere di Mons. Tonizza a padre Bergna del 16 agosto e dell'1 dicembre 1933 in OFM, *Libia*, c. *Lettere dei Missionari documenti 1930-1970*, fasc. *Corrispondenza di mons. Giacinto Tonizza con P.G. Bergna, con P.A. Sala, con i Provinciali di Milano e altri* e nel dattiloscritto V. FACCHINETTI, *cit.*, II parte, in OFM, c. *Documenti raccolti da P.C. Bergna e altri*.

⁴⁰¹ Si veda la p. 23 del I capitolo.

⁴⁰² SS della Tripolitania, *Anno scolastico 1918-1919 – Relazione finale*, *cit.*

⁴⁰³ Relazione di Scalabrini a Giacomo Agnesa del 1910, *cit.*

⁴⁰⁴ Si veda V. FACCHINETTI, *cit.*, I parte.

Il sistema scolastico governativo va difeso in tutti i modi da ogni attacco e da ogni insidia, perché (si può affermarlo in piena sicurezza) esso costituisce quanto di meglio politicamente, didatticamente e amministrativamente poteva essere compiuto in questo paese.

Al fine di ostacolare la loro attività didattica, la Soprintendenza, nel 1924, non accolse le richieste delle suore per l'ampliamento delle loro strutture scolastiche e per la concessione di sussidi ulteriori rispetto a quelli normalmente erogati dal governo italiano⁴⁰⁵.

L'istruzione privata cattolica maschile in Libia nel periodo coloniale fu gestita esclusivamente dai Fratelli delle scuole cristiane. Per nostra fortuna i vecchi registri scolastici delle scuole dei lasalliani sono conservati a Milano presso l'istituto di S. Giuseppe dell'ordine e coprono l'intero arco della loro attività in Libia, ossia dal 1912 al 1970⁴⁰⁶. Si tratta sicuramente di una fonte preziosa, poiché ci permette di avere, sia pure con qualche inesattezza, notizie sul numero di alunni arabi presenti nelle tre scuole cattoliche maschili in Libia, ossia a Tripoli la scuola del Vicariato e l'istituto Umberto di Savoia, a Bengasi la scuola del Vicariato. L'approssimazione è dovuta in primo luogo alla discordanza di dati fra i vari registri conservati - ossia quelli per anno e quelli per classe - e ad altre imprecisioni causate con tutta probabilità da errori di trascrizione dei nomi arabi. Possiamo comunque farci un'idea dell'andamento della frequenza di musulmani nel periodo coloniale, come illustrato dai due grafici presenti nelle *Appendici 1a* e *2a* della tesi, ed avere alcune importanti informazioni sulle caratteristiche sociali ed economiche di questi allievi⁴⁰⁷.

Il totale degli alunni musulmani nelle scuole dei Fratelli cristiani nel trentennio 1912-1942 si aggira intorno alle 200-250 unità⁴⁰⁸. Si tratta, come si vede, di una cifra abbastanza esigua, difficilmente paragonabile con il numero di iscritti nelle scuole governative italiane, dove nel solo anno scolastico 1939-1940

⁴⁰⁵ Relazione inviata dalla SS al Governo della Cirenaica il 15 febbraio 1924 in ASMAE, ASMAI, *Africa III*, b. 36, fasc. I *Scuole Libia I*.

⁴⁰⁶ Nella scuola si pubblica anche il bollettino dei ex alunni lasalliani "L'Oasi".

⁴⁰⁷ Si vedano le *Appendici 1a* e *2a*.

⁴⁰⁸ L'imprecisione dell'indicazione è dovuta, oltre agli elementi già evidenziati, al fatto che nel registro per classe della scuola del Vicariato di Tripoli sono indicati anche gli alunni che frequentarono la scuola per un periodo di tempo inferiore ad un mese. Lo stesso registro segnala la presenza di 126 musulmani, fra alunni e convittori, nell'intero periodo di attività della scuola, dal 1912 al 1970.

funzionavano 92 scuole per arabi con 9.676 alunni⁴⁰⁹. Ma ci preme sottolineare l'importanza della presenza di questa componente araba nelle scuole lasalliane, pur se in numero così ridotto. È rilevante, infatti, che alcune famiglie arabe superarono ogni ragionevole diffidenza verso le scuole religiose 'cristiane' per permettere ai propri figli di accedere ad una istruzione di livello qualitativamente superiore, soprattutto nella Libia fascista. Nelle scuole lasalliane, il programma di insegnamento era infatti identico a quello svolto nelle scuole italiane, senza i 'tagli', le semplificazioni e l'orientamento scarsamente informativo ed essenzialmente pratico sui quali si basavano i corsi delle scuole governative per musulmani⁴¹⁰. Ascoltiamo, in proposito, la testimonianza di un ex "lasalliano" illustre, Fuad Kabazi, già ambasciatore della Jamahiria presso la Santa Sede:

mio padre, eminente dotto ed illuminato teologo della sua generazione [...] ebbe l'ardire di iscrivermi alla vetusta Scuola del Vicariato incurante delle critiche di coloro che si auspicavano che si interrompesse quella decennale tradizione di affidare i propri figli ad insegnanti di fede diversa. Naturalmente mi domandai anch'io *in pectore* la ragione di siffatta imperterrità soffrendone materialmente le conseguenze per strada per mano della scolaresca avversa che il meno che mi poteva fare gridarmi: «Infedele, apostata, rinnegato, ecc.». [...] A tanta distanza di tempo il pensiero di siffatto genitore, per natura e pratica, genuino educatore deluso del sistema fascista, si potrebbe riassumere nella seguente forma prospettica:

1) i Fratelli delle Scuole Cristiane sono maestri per vocazione e dedizione che considerano sacra la loro missione, onde sono professionalmente incensurabili;

2) non v'è nulla nella religione Cristiana che non sia ribadito in quella Musulmana, anzi, se questa si attiene ai Dieci Comandamenti mosaici, la nostra ne conta ancor degli altri più ardui;

3) i dogmi non alterano i principi morali dei precetti che riguardano la condotta umana in terra e la struttura escatologica dell'Aldilà; inoltre essi in quanto tali non sono spiegabili razionalmente, quindi in inculcabili al musulmano negato per educazione alla trascendentalità;

4) il carattere monastico della Congregazione focalizza tutte le facoltà intellettive del maestro sulla sua attività educativa, peculiarità inesistente nell'Islam che non l'ammette e considera una pratica escogitata per eccesso di zelo dai pii per compiacere Dio; ma ciò non impedisce che ce ne avvantaggiassimo fin che è praticata a favore dell'Umanità⁴¹¹.

⁴⁰⁹ F. CONTINI, *Storia delle istituzioni*, op. cit., p. 96.

⁴¹⁰ SS della Tripolitania, *Anno scolastico 1918-1919 – Relazione finale*, cit.

⁴¹¹ Testo riportato integralmente da F. KABAZI, op. cit., p. 451.

Se si guarda alla condizione sociale degli alunni, si evidenzia che la maggior parte degli studenti proveniva da famiglie benestanti, se non addirittura dalla notabilità del paese: i registri segnano la presenza di diversi figli di commercianti e di possidenti ma anche di figure di rilievo dal punto di vista religioso come gli amministratori dei beni *auqaf* e i funzionari dei tribunali sciaraitici. Fra i membri della notabilità del paese sono da annoverare, fra gli altri, Taher Caramanli, figlio del “sindaco di Tripoli” Hassuna Caramanli, allievo fra il 1925 e il 1927 della scuola del Vicariato, dove frequentò la 2° e la 3° elementare, ed anche alcuni giovani della famiglia Muntasser e dei Gurgi⁴¹². Con tutta evidenza furono proprio le famiglie notabili del paese ad intuire l'importanza per i loro figli di un'educazione più elevata rispetto a quella garantita dalle scuole governative italiane. Verosimilmente dovette avere una certa influenza anche la possibilità di frequentare all'interno degli istituti cattolici i giovani italiani, anch'essi provenienti dalle famiglie più benestanti della colonia. Difatti nelle scuole dei lasalliani era prassi costante che gli alunni, dopo l'orario scolastico, rimanessero nell'istituto per il cosiddetto «dopo-scuola» e, successivamente, per alcune ore di svago e di sport, incrementando così le possibilità di socializzare con i giovani italiani⁴¹³.

Negli anni 1925-1927 vi fu il maggior numero di iscritti arabi di tutto il trentennio coloniale, con una quarantina di alunni⁴¹⁴. Questo dato si contrappone, in un certo senso, alla linea generale tenuta dalla missione in questo periodo, indirizzata, come si è detto, prevalentemente ai coloni italiani. A nostro parere, la frequenza di musulmani nelle scuole cattoliche deve essere spiegata considerando anche altri elementi che esulano dall'indirizzo generale della missione. Osservando il trend della frequenza dei musulmani si nota che le variazioni – pur se riferita sempre a numeri abbastanza bassi - sono correlate alla generale situazione in colonia, e, in particolare, all'andamento delle operazioni militari in Libia. Premettiamo che il numero di iscritti a Bengasi fu sempre notevolmente basso, tanto da non influire in maniera sostanziale sul numero

⁴¹² *Registro degli Ex-allievi dei Fratelli – Tripoli*, in Archivio dell'istituto S. Giuseppe – Milano.

⁴¹³ F. KABAZI, *op. cit.*, pp. 448-449.

⁴¹⁴ Dati desunti dal confronto dei *Registri annuali* e del *Registro degli Ex-allievi dei Fratelli – Tripoli* in Archivio dell'istituto S. Giuseppe – Milano.

complessivo di allievi arabi. Le considerazioni che adesso svolgiamo sono quindi rivolte essenzialmente alla Tripolitania.

Dopo il primo anno di attività dei lasalliani nel 1912-1913, anno che vide un buon numero di iscritti, circa una ventina, nel periodo successivo, e soprattutto durante il primo conflitto mondiale, la presenza degli arabi si assottigliò, fino a scomparire del tutto nel periodo 1916-1919. L'incremento di iscritti negli anni 1925-1927 può essere spiegato considerando che a quel tempo le operazioni militari per l'occupazione del territorio tripolitano in prossimità della capitale erano state portate a termine e ci si avviava alla «pacificazione civile». Da questo periodo, e sino al 1940, l'andamento della frequenza si mantenne pressoché stabile, se si esclude il 1928-1929, quando vi furono solamente 3 iscritti, dato questo che potrebbe essere legato all'occupazione del Fezzan, portata a termine proprio in quel biennio. La provenienza sociale della gran parte degli alunni arabi evidenzia ancor più chiaramente che il tasso di iscrizioni era legato al grado di 'collaborazione' della comunità musulmana con gli italiani durante il colonialismo, certamente basso nei periodi di intensi scontri fra italiani ed arabi e relativamente più alto dopo la fine delle operazioni militari.

Negli anni del governatorato di Balbo, i rapporti fra le istituzioni civili e religiose in colonia furono improntati ad una costruttiva collaborazione per quanto riguarda le questioni religiose della comunità italiana. Di contro le vicende relative alla politica 'indigena' provocarono numerosi dissidi. L'acuirsi delle tensioni su questo tema deve essere collegato al rinnovato dinamismo mostrato da Balbo nella politica verso gli arabi, esplicita nel quadro della politica islamica fascista. In questo periodo soprattutto il governatorato cercò di estromettere le autorità religiose da ogni tipo di attività rivolta agli arabi della colonia.

Una delle vicende che testimonia questo atteggiamento di Balbo avvenne nell'agosto del 1934, durante una sua visita presso la colonia marina gestita dalle suore francescane. In quella occasione, dopo aver constatato la presenza fra i nazionali di due bambini orfani dell'Africa sub-sahariana che le suore avevano accolto e battezzato, ne ordinò l'allontanamento immediato. La vicenda testimonia sicuramente anche l'opposizione del governatore a qualsiasi forma di

promiscuità razziale in colonia, mostrando, da questo punto di vista, di essere in perfetta sintonia con Mussolini. Il secondo punto sottolineato dal governatore riguardava i battesimi di 'indigeni' al di sotto dei 16 anni, attività che, a suo avviso, doveva essere vietata e, in proposito, chiedeva un parere al Ministero delle colonie⁴¹⁵. L'intervento del governatore, ad ogni modo, sembra che non avesse alcun effetto. Da una lettera inviata da padre Bergna, vicario della missione francescana, al vescovo Tonizza pochi giorni dopo la visita di Balbo alla colonia, il sacerdote constatava che i religiosi erano riusciti a persuadere il governatore di «non insistere su la distinzione di razze negli orfanotrofi»⁴¹⁶.

Poco dopo l'arrivo di Balbo in Libia, morì monsignor Giacinto Tonizza, il prefetto apostolico che, come già si è detto, era riuscito a gestire con molta abilità le relazioni con le autorità civili della colonia come dimostra, prima di ogni altra cosa, l'inaugurazione della cattedrale di Tripoli. A Tonizza succedette monsignor Vittorino Facchinetti, una personalità particolarmente gradita al regime per aver dimostrato fedeltà e attaccamento al fascismo⁴¹⁷. Come si è anticipato, in questi anni i vertici civili e religiosi della colonia mostrarono di agire in maniera abbastanza concorde ma non mancarono i dissidi riconducibili essenzialmente alla politica islamica del regime e all'educazione. La politica di favore verso i musulmani di Libia svolta per lo più durante il governatorato di Balbo, pur se esplicita ad un livello sostanzialmente propagandistico, doveva necessariamente trovare l'opposizione del clero cattolico. Allo stesso tempo Balbo, come la vicenda di cui abbiamo appena riferito dimostra, cercò di impedire attività di proselitismo religioso verso gli arabi che potessero compromettere la «pacificazione civile» della colonia, urtando il sentimento religioso dei musulmani.

⁴¹⁵ Lettera di Balbo per la DGAS-MC del 10 agosto 1934 in ASMAE, ASMAI, *Africa II*, b. 150/31, fasc. 140, 1913-1935 *Libia – Missioni cattoliche 1916-1935*.

⁴¹⁶ Lettera di Bergna a Tonizza del 14 agosto 1934 in OFM, Libia, c. *Lettere dei Missionari documenti 1930-1970*, fasc. *Corrispondenza di mons. Giacinto Tonizza con P.G. Bergna, con P.A. Sala, con i Provinciali di Milano e altri*.

⁴¹⁷ Sui rapporti fra la missione francescana e il governo in Libia in questo periodo: V. IANARI, *op. cit.*, pp. 75-84; F. SABBADIN, *op. cit.*, p. 55. Si vedano anche: V. FACCHINETTI, *L'opera delle missioni cattoliche in Libia*, "L'Impero coloniale fascista", Novara, Istituto Geografico De Agostani, 1937, pp. 527-532; A. GEMELLI, *Il contributo dei missionari alla attività coloniale*, in "Atti del primo congresso di studi coloniali", *op. cit.*, vol. IV, pp. 277-298; G. STANGHETTI, *Le missioni cattoliche nelle colonie italiane*, Roma, Unione Missionaria del Clero, 1934.

Nel settore educativo l'intensa attività del PNF nelle organizzazioni giovanili della colonia accentuò la concorrenza con le attività educative della Chiesa, che le autorità civili, in particolar modo in questo periodo, cercarono di ostacolare. Il tentativo del governo della colonia di scalzare i religiosi in campo educativo è testimoniato, ad esempio, dalla vicenda dell'orfanotrofio annesso alla scuola di agricoltura di *Sidi Mesri*. A lungo conteso fra le autorità civili e religiose della colonia, l'orfanotrofio sarebbe stato affidato alla fine ai padri giuseppini, grazie all'intervento del vescovo Tonizza, che si recò personalmente al Ministero delle colonie per sollecitare la pratica e aggirare in tal modo l'opposizione dei funzionari di governo in Libia⁴¹⁸. Come testimoniato anche da questa vicenda, l'importanza che si attribuiva al settore educativo per il controllo della gioventù italiana e libica provocò una battaglia sotterranea fra le autorità civili e le autorità religiose della colonia, condotta ininterrottamente durante tutto il periodo del colonialismo italiano in Libia.

Nel complesso, la presenza di alunni musulmani nelle scuole cattoliche non diede luogo a particolari dissidi fra la missione e il governo. In generale la Soprintendenza lodò l'impegno educativo dei lasalliani, insegnanti tutti abilitati, a differenza di altri ordini religiosi che gestirono scuole in colonia, ma non mancarono alcuni rilievi. Nel 1919, ad esempio, si sottolineava che le scuole dei Fratelli non avevano strutture adeguate. La scuola del Vicariato a Tripoli era un antico 'bagno' e nonostante i numerosi adattamenti, non possedeva ancora i requisiti necessari per l'utilizzo dei locali a fini didattici. Verosimilmente la rivalità fra le due istituzioni spiega anche il giudizio espresso dalla Soprintendenza, sempre nel 1919, sugli esiti scolastici dell'istituto tripolino del Vicariato, ritenuti insoddisfacenti. In realtà sembra che il problema risiedesse nel fatto che la scuola del Vicariato era frequentata da un nutrito numero di maltesi «quello più intransigentemente cattolico». Secondo il soprintendente, i frati di origine maltese attuarono una «attiva e continua propaganda presso le famiglie della stessa origine perché *mandino* i loro figli nella loro scuola, anziché a quella

⁴¹⁸ Lettere di Tonizza per Bergna del 16 agosto 1933 e del 1° dicembre 1933 in OFM, *Libia*, b. *Lettere dei Missionari documenti 1930-1970*, fasc. *Corrispondenza di mons. Giacinto Tonizza con P.G. Bergna, con P.A. Sala, con i Provinciali di Milano e altri*. La rivalità fra missionari e autorità civili è testimoniata anche da altri documenti: si vedano, ad esempio, le cronache del mese di marzo 1935 e del luglio 1937 nei diari del padre commissario: *Agenda 1935* e *Agenda 1937* in OFM, *Libia*, c. *Registri cronache delle Missioni 1900-1937*. Dello stesso avviso F. SABBADIN, *op. cit.*, p. 56.

pubblica, allo scopo di mantenere intatta la loro nazionalità inglese». Come per altre scuole cattoliche si rilevava che gli insegnanti perseguivano «un'opera lesiva dell'interesse dei giovani, oltre che di ogni sentimento d'italianità»⁴¹⁹. Negli anni successivi, tuttavia, non sembra che la Soprintendenza ebbe più motivi per deplorare l'operato dei Fratelli. Nel 1924 i lasalliani di Bengasi ricevettero perfino il plauso del soprintendente per la loro opera educativa⁴²⁰.

La maggior parte dei libici formati dai lasalliani ebbe posizioni lavorative di rilievo⁴²¹. Se il buon esito professionale degli allievi arabi fu determinato anche dalla loro già elevata posizione sociale di partenza, non si può sottovalutare l'importanza dell'opera educativa dei Fratelli. Nell'elenco dei libri posseduti dalla biblioteca dei Fratelli a Tripoli, numerosi sono i volumi di filosofia e pedagogia. Questi, insieme a enciclopedie, libri di storia, geografia e letteratura, sia in italiano che in francese costituiscono ulteriori strumenti di conoscenza a disposizione sia degli insegnanti che degli stessi alunni⁴²². In linea generale crediamo di poter concludere che, senza timore di esagerazioni, per quei pochi musulmani che vi ebbero accesso, nelle scuole dei Fratelli si ebbe la migliore formazione scolastica che si poteva ricevere nella Libia coloniale.

⁴¹⁹ Corsivo nel testo. SS della Tripolitania, *Anno scolastico 1918-1919 – Relazione finale*, cit.

⁴²⁰ Relazione inviata dalla SS al Governo della Cirenaica il 15 febbraio 1924, cit.

⁴²¹ Nel *Registro degli ex-allievi dei Fratelli* degli istituti tripolini, vi è infatti una sezione dedicata alla professione svolta dagli ex studenti lasalliani; fra gli arabi, si segnalano diversi professionisti e un certo numero di diplomatici.

⁴²² Si veda l'elenco dei libri della biblioteca dei Fratelli in OFM, Libia, c. *Istituti religiosi presenti in Libia*, fasc. *Fratelli Scuole Cristiane Tripoli e Suore Bianche – D'Egitto*.

«UN SUDDITO ALL'ITALIA E UN CONTADINO ALLA TERRA»: L'OPERA DEGLI INSEGNANTI IN LIBIA

4.1 *Gli insegnanti in colonia: una categoria in crisi*

Infatti non bisogna dimenticare che il maestro in colonia deve possedere qualità specialissime e che non basta che egli sia un buon insegnante nel senso generico della parola. Sentinella avanzata della patria lontana, egli, fatta rinunzia a tante abitudini di vita comoda, deve compiere la sua missione con lo stesso spirito del soldato che sta in trincea. Soprattutto egli deve concorrere a suscitare nei giovani il culto d'Italia e mantenerne viva la memoria attraverso difficoltà le più varie, quali la composizione della scolaresca, differente per stirpe, religione e linguaggio; la naturale diffidenza degli allievi, i loro pregiudizi e la loro cattiva volontà. Invero la riuscita del piano didattico significa anche affermazione della nostra Patria, alla quale il maestro renderà così inestimabili servizi sia sotto [sic] l'aspetto sociale che politico, e della intera civiltà⁴²³.

Minnini Caracciolo illustrava così la figura 'ideale' del maestro coloniale, secondo gli obiettivi educativi e politici dell'Italia nei suoi possedimenti d'oltremare. In Libia «le sentinelle avanzate della patria lontana», in realtà furono ben lontane dal ritratto che ne fece lo studioso. Da un lato i problemi finanziari ostacolarono per diversi anni l'assunzione di un numero adeguato di docenti, dall'altro gli insegnanti destinati alle scuole per i musulmani si mostrarono del tutto impreparati al lavoro in colonia.

Più in generale le condizioni sociali di provenienza della maggior parte della classe insegnante italiana in Libia, di norma appartenente alla piccola e media borghesia, e la delusione per un lavoro che si riteneva più redditizio e meno difficoltoso, fecero sì che un buon numero di docenti affrontò l'esperienza in colonia con estrema insoddisfazione se non vera e propria insofferenza. In questo

⁴²³ M. MINNINI CARACCILO, *op. cit.*, pp. 20-21.

quadro, certamente, non mancarono gli educatori validi o orgogliosi della loro missione ‘civilizzatrice’ in base alle proprie convinzioni culturali o politiche.

In questo capitolo esaminiamo la situazione degli insegnanti in Libia, partendo dall’analisi della normativa a loro rivolta; nella seconda parte del capitolo introduciamo tre testimonianze che, a nostro parere, possono dare un saggio significativo dell’ampio spettro dei maestri che operarono nelle scuole per gli ‘indigeni’ e, allo stesso tempo, ci danno un quadro abbastanza preciso dell’attività svolta quotidianamente negli istituti per gli arabi.

Già all’inizio del colonialismo, nel 1912, alcuni autorevoli orientalisti italiani, quali erano Carlo Alfonso Nallino, Ignazio Guidi e Davide Santillana, proposero l’istituzione a Tripoli di una scuola di studi orientali per la formazione di funzionari, interpreti e insegnanti coloniali. La proposta, trasmessa a Giolitti dal ministro della pubblica istruzione, non ebbe seguito poiché il presidente del consiglio sostenne l’opportunità, in quella fase, di incrementare esclusivamente l’attività degli istituti orientali già esistenti in Italia⁴²⁴. La posizione di Giolitti, verosimilmente, fu determinata anche dalle vicende militari in colonia, che non permettevano di dedicare le risorse e l’impegno necessari per la progettata scuola.

Dal 1911 al 1919 i docenti, a norma dell’ordinamento scolastico del 1914, furono scelti fra i maestri di ruolo delle scuole italiane all’estero, alle dipendenze del Ministero degli affari esteri⁴²⁵. Qualora si reputasse necessario, il Ministero delle colonie poteva nominare insegnanti al di fuori dei ruoli del Ministero degli esteri, con il titolo di incaricati⁴²⁶. In pratica, quella che doveva essere un’eccezione divenne la norma, tanto che presto gli incaricati costituirono la maggioranza degli insegnanti in colonia⁴²⁷.

Fra gli incaricati sono da annoverare un gran numero di militari e, nelle scuole cattoliche, diverse suore. Sia le suore che i militari, nella gran parte dei casi, erano sprovvisti dell’abilitazione all’insegnamento, ma a causa dell’insufficienza di maestri abilitati in colonia, si fece ricorso anche a queste

⁴²⁴ Lettera di Giolitti per il ministro della pubblica istruzione del 14 luglio 1912, n. 481 in ACS, PCM-T, 1912, fasc. 10.1.481.

⁴²⁵ Articolo 14 del R.D. 15 gennaio 1914 n. 56.

⁴²⁶ Articolo 17 del R.D. 15 gennaio 1914 n. 56.

⁴²⁷ SS della Tripolitania, *Anno scolastico 1918-1919 – Relazione finale*, cit.

figure. I militari, in particolare, insegnarono per lungo tempo nella maggior parte delle scuole dell'interno del paese⁴²⁸; nel 1918 il ministro delle colonie rilevò che tutte le scuole italo-arabe della colonia, ad eccezione di quelle di Tripoli e Bengasi, erano affidate al personale militare⁴²⁹. Il livello dell'insegnamento, com'è facilmente intuibile, ne risentì in maniera notevole; al di là dei risultati didattici, l'utilizzo dei militari ossia degli stessi uomini adibiti al controllo del territorio e più spesso alla repressione appare particolarmente nocivo ai fini dell'impatto verso la popolazione araba.

La prima importante riforma del settore fu approvata nel 1920, con il regio decreto n. 68 del 4 gennaio, che istituì il ruolo dei maestri coloniali, la cui nomina passò dal Ministero degli affari esteri a quello delle colonie⁴³⁰. La riforma, tuttavia, non prevede alcuna norma per garantire la preparazione dei maestri al lavoro in colonia. Fu quindi istituito, nel 1921, un corso di formazione basato sulla legislazione scolastica comparata, la cultura islamica e nozioni generali sulla Libia, di tipo storico, geografico, economico ed etnografico. Solo gli insegnanti che avessero superato gli esami finali del corso e che nel primo biennio di insegnamento avessero mostrato le qualità necessarie, sarebbero stati assunti in via definitiva⁴³¹. Dopo le prime e sporadiche lezioni, tuttavia, il corso, di cui gli stessi maestri avevano apprezzato l'utilità, fu soppresso, probabilmente per carenza di fondi⁴³².

Alla fine dello stesso anno, nell'ambito di un generale ridimensionamento dei servizi civili della colonia, legato sicuramente allo sforzo militare, si ridusse anche il corpo insegnante, che passò dai 111 in servizio nel 1921-1922 a 101 docenti; per l'anno successivo il soprintendente propose una riduzione assai più consistente, per arrivare ad un totale di 85 insegnanti. I tagli nel corpo insegnante, tuttavia, riguardarono essenzialmente i docenti incaricati e speciali (da 46 a 14), mentre il numero degli insegnanti di ruolo sarebbe dovuto

⁴²⁸ *Ibidem*.

⁴²⁹ W.P. SCHAEFER, *op. cit.*, p. 113.

⁴³⁰ Articolo 1 del decreto.

⁴³¹ A. PICCIOLI, *La scuola e le istituzioni educative*, *op. cit.*, p. 1130.

⁴³² Nel 1923 il sovrintendente Piccioli auspicava la riapertura del corso: Governo della Cirenaica – SS, *Relazione finale 1922-1923*, *cit.*

lievemente aumentare (gli italiani passavano da 42 unità a 52, mentre i musulmani da 23 a 29)⁴³³.

Dopo poco tempo dalla sua attuazione la prima riforma del settore si rivelò inadeguata per i problemi del corpo insegnante. Molti docenti si mostrarono inadatti al compito e non riuscirono ad adeguarsi all'ambiente coloniale e la maggior parte di loro reclamò miglioramenti economici. L'inconveniente maggiore, secondo il sovrintendente Piccioli, era dato dal fatto che gli insegnanti che avevano mostrato di non avere le qualità necessarie per questo incarico non potevano essere trasferiti, poiché il ruolo coloniale comportava l'assunzione stabile e definitiva degli impiegati in colonia. Così avvenne che i maestri si impegnarono soltanto in misura minima, ossia quanto bastasse per non essere valutati «insufficienti» e perdere quindi il diritto al posto di lavoro. Dal punto di vista degli insegnanti, d'altronde, non era felice la prospettiva di dover rimanere per tutta la loro carriera lontano dall'Italia, a fronte, per di più, di un trattamento economico considerato inadeguato.

Alla fine del 1923 Piccioli, pur valutando positivamente l'operato dei maestri, ebbe molte riserve per le maestre, sobillate contro la Soprintendenza sembra dalla stessa direzione della scuola elementare femminile di Bengasi⁴³⁴. In questo come in altri casi beghe personali, liti frequenti e maldicenze influirono in maniera rilevante sull'andamento didattico delle scuole. In generale l'immagine degli insegnanti che si ricava da numerosi documenti è quella di una classe profondamente insoddisfatta, sia dal punto di vista economico che per le ovvie difficoltà della vita in colonia e quindi poco propensa a dedicare al proprio lavoro la dedizione e la pazienza necessarie. I problemi economici erano ben presenti allo stesso Piccioli che nel 1923, chiedendo al governatore l'istituzione di una mensa per i maestri, evidenziò questa situazione:

Poiché quasi tutti gli insegnanti sono costretti a rimettere parte dei loro stipendi alle loro famiglie, lasciate in Italia, essi sono costretti a frequentare locali di infimo ordine, con quanto scapito della loro dignità personale è facile immaginare⁴³⁵.

⁴³³ *Ibidem*.

⁴³⁴ *Ibidem*.

⁴³⁵ *Ibidem*.

Per assicurare alla colonia un corpo insegnante di maggior livello, nel 1924 l'ordinamento scolastico per la colonia abolì il ruolo coloniale; fu stabilito che direttori didattici e insegnanti elementari, come già quelli della scuola media, sarebbero stati scelti fra gli insegnanti ordinari alla dipendenza delle amministrazioni regionali d'Italia che «nell'ultimo biennio abbiano avuto la qualifica di ottimo»⁴³⁶. Il governo coloniale, tramite il giudizio della Soprintendenza, aveva così la possibilità di «eliminare» i maestri ritenuti non idonei all'incarico in colonia, i quali, in caso di giudizio negativo, sarebbero tornati ad insegnare nell'amministrazione regionale di provenienza.

Negli anni '30, quando la frequenza scolastica aumentò considerevolmente e il numero degli insegnanti era ancora insufficiente, il governo coloniale dispose l'istituzione a Tripoli di una scuola magistrale; l'istituto costituì sicuramente la più importante iniziativa per la formazione degli insegnanti coloniali. Si riteneva che un istituto situato in colonia avrebbe potuto preparare più adeguatamente i docenti al lavoro in un ambiente diverso dalla madrepatria. Anche questa misura si rivelò molto tardiva: la scuola, che iniziò le sue attività nel 1933, licenziò i primi studenti soltanto nel 1937, a pochi anni dalla fine della vicenda coloniale italiana in Libia⁴³⁷.

Un discorso a parte deve essere fatto per gli insegnanti arabi. In linea generale, il governo coloniale mostrò sempre una certa diffidenza verso la classe insegnante musulmana, per il timore che la loro opera nelle scuole potesse nuocere agli interessi italiani in Libia attraverso la diffusione di ideologie nazionaliste e pan-islamiche. L'arruolamento di un certo numero di docenti arabi, tuttavia, fu sempre indispensabile, poiché, come si è visto, l'arabo e l'insegnamento religioso coranico erano parte integrante dei programmi delle scuole per musulmani⁴³⁸. Per questo motivo il governo cercò di formare una classe docente araba 'europeizzata' ed affidabile dal punto di vista politico. Come si è già detto, la scuola media araba, di fatto, pur rispondendo alle richieste educative della notabilità cirenaica, nacque anche con lo scopo di formare

⁴³⁶ Articolo 29 del R.D.L. 31 gennaio 1924 n. 472.

⁴³⁷ Notizie sulla scuola magistrale in L. CERBELLA, *Fascismo e islamismo*, op. cit., p. 45 e in F. CONTINI, *Storia delle istituzioni*, op. cit., p. 68.

⁴³⁸ Notizie su alcuni insegnanti arabi in ASMAE, DGIE, *Scuole*, b. 186, fasc. *Sceih Mohamed ben Halib*, fasc. *Sceih Meftah Gheneteui*, fasc. *Sceih Otman Bin Mussu*, fasc. *Sceih Muftah ben Dan*.

insegnanti 'indigeni'. Il breve corso di questa esperienza, tuttavia, non permise di preparare il numero di insegnanti necessario per le esigenze della scuola libica. In parte e come si è già visto, anche la scuola professionale di Bengasi formò un numero limitato di insegnanti libici, pur se gli obiettivi formativi di questo istituto non erano indirizzati specificatamente alla preparazione di queste figure. Infine, la terza scuola costituita anche con lo scopo di preparare docenti arabi fu la Scuola superiore islamica di Tripoli, che verrà analizzata nell'ultimo capitolo della tesi. Qui basti osservare che la SSI cominciò la sua attività nel 1936, che la durata del corso per i maestri arabi era quadriennale e che, di conseguenza, i primi insegnanti musulmani 'abilitati' si ebbero soltanto nel 1940, quando ebbe inizio la seconda guerra mondiale.

Intanto, nel 1928 era stata rivista la procedura per l'assunzione degli insegnanti libici, stabilendo l'obbligatorietà di un esame per verificare la competenza e la «attitudine» dei candidati dal punto di vista fisico, morale e politico. I primi esami, tenuti nel 1930, diedero esiti molto deludenti dal momento che soltanto 22 candidati su 56 passarono la prova⁴³⁹. Era evidente che la scarsa preparazione degli arabi era legata ad un generale impoverimento culturale della comunità musulmana della Libia causato dalla stessa politica educativa italiana. Le scuole elementari per musulmani, ossia, in pratica, le uniche scuole alla quale ebbero accesso la gran parte degli arabo-libici durante il colonialismo, fornivano una preparazione molto limitata non soltanto per quanto riguarda i corsi in italiano ma anche per i corsi di arabo e Corano, come rilevarono gli stessi esaminatori degli aspiranti insegnanti musulmani⁴⁴⁰.

Le osservazioni che si sono fatte vogliono indicare soltanto i tratti generali della questione dell'insegnamento in Libia. Dalle tre testimonianze che seguono si evidenzia chiaramente che ciascun maestro/a ebbe una esperienza, un metodo didattico e quindi risultati differenti in base alle proprie personali caratteristiche culturali, politiche e sociali, al luogo dove fu chiamato a prestare la propria opera e infine alla risposta stessa degli studenti.

Le testimonianze sono tratte da fonti diverse: quella di Guglielmo Corrado Bensi si basa su un libro di memorie che l'insegnante scrisse al suo ritorno in

⁴³⁹ R.R. DE MARCO, *op. cit.*, pp. 63-65.

⁴⁴⁰ W.P. SCHAEFER, *op. cit.*, pp. 121-122.

Italia, mentre le altre due, quella di Clara Delfino Testa e quella di Francesco Titta, sono ricavate dalle relazioni annuali che ogni docente aveva l'obbligo di inviare alla direzione della scuola affinché l'amministrazione scolastica potesse controllare il lavoro svolto dagli insegnanti. La scelta di queste tre testimonianze è stata compiuta in base a diverse considerazioni. Da un lato ci è sembrato interessante affiancare l'esperienza di una donna con quella di due uomini, dall'altro lato si sono volute porre a confronto le vicende di insegnanti che lavorarono in tre zone diverse della colonia: la prima, Clara Testa, in prossimità della costa, a Beni Ulid, in una zona dove la scuola italiana era di più antica fondazione, la seconda, quella di Bensi, nel deserto cirenaico, a Giarabub, dove la prima scuola governativa sorse soltanto a «pacificazione» conclusa, a partire dal 1931 e infine la terza, quella di Titta, nel deserto tripolitano, a Sinauen e a Derg, dove gli istituti scolastici furono costituiti sempre negli anni '30. Le vicende di Bensi e quella di Titta evidenziano, a loro volta, la profonda differenza nell'approccio metodologico e, di conseguenza, nei risultati ottenuti fra il lavoro svolto da un insegnante 'squadrista', com'è il caso di Bensi, e quello di un insegnante che, pur sempre convinto della sua 'missione civilizzatrice', cercò di venire incontro alla mentalità ed alle richieste culturali della scolaresca che ebbe in carico.

4.2 Clara Testa a Beni Ulid: le vicende di una maestra inesperta

Clara Delfino Testa, nata nel 1904 a Castelapino, in provincia di Alessandria, iniziò la sua attività di insegnante nel 1927 e giunse in Libia nel 1932⁴⁴¹. Subito dopo l'arrivo in colonia, la maestra fu assegnata in qualità di insegnante supplente alla scuola per musulmani "Maggiore Costantino

⁴⁴¹ I dati relativi alla maestra nella prima pagina di tutte le relazioni annuali in ASMAE, DGIE, *Scuole*, b. 293, fasc. *Clara Delfino*.

Brighenti” di Beni Ulid, una località a circa 100 Km a sud di Homs. L’anno successivo fu trasferita alla scuola elementare mista di Zliten, poi a quella di Tarhuna, alla femminile “Margherita di Savoia” di Tripoli nel 1937 e, infine, alla scuola di Castel Benito nel 1938⁴⁴².

Nello specchio che segue indichiamo i dati relativi alle due classi elementari con le quali la Testa lavorò a Beni Ulid⁴⁴³:

	Iscritti	Frequentanti	Ripetenti	Alunni fra i 7 e gli 8 anni	Alunni fra i 9 e gli 11 anni	Alunni dai 12 anni in su	Promossi	Rimandati
I	43	41	17	23	17	3	29	12
II	29	31	7	5	17	7	25	6

La nostra maestra, appena arrivata in colonia, si trovò quindi a lavorare in un piccolo centro del Gebel Nefusa, con una nutrita scolaresca, ben 72 bambini, alcuni dei quali, in realtà erano quasi adolescenti. I risultati finali, in complesso, furono buoni soprattutto in considerazione del fatto che Clara Testa era alla sua prima esperienza di lavoro con bambini che non conoscevano l’italiano. Dopo alcune difficoltà iniziali, la maestra riuscì ad avere una classe disciplinata e regolare nella frequenza; per mantenere costante la frequenza, in particolare, e come si è avuto modo di rilevare altre volte, venne in aiuto della maestra l’assistenza scolastica che forniva materiale didattico e, in primo luogo, la refezione giornaliera. Le tabelle scolastiche in nostro possesso attestano, d’altronde, che la totalità degli alunni arabi presenti nelle scuole italiane beneficiarono dell’assistenza⁴⁴⁴.

Possiamo farci un’idea abbastanza precisa dello svolgimento del programma scolastico, delle difficoltà incontrate e della metodologia adottata leggendo quanto la maestra scrisse nelle relazioni annuali per le due classi da lei seguite. Riportiamo qui di seguito ampi stralci del resoconto per la prima classe:

Lettura: L’insegnamento della lettura fu seguito con impegno da tutti gli alunni i quali alla fine dell’anno leggevano abbastanza correntemente i capitoletti dei libri di testo. Ho

⁴⁴² Certificato di servizio della SS della Libia del luglio 1939 in *ibidem*.

⁴⁴³ Tabelle sugli alunni nelle relazioni annuali per l’anno scolastico 1932-1933 della prima e della seconda classe elementare della scuola “Maggiore Costantino Brighenti” inviate il 1° luglio 1933 in *ibidem*.

⁴⁴⁴ Su questo argomento si veda il primo capitolo della tesi, p. 34.

incontrato difficoltà nell'insegnamento del b e del p; dell'f e del v [sic] e del digamma gn, difficoltà superate con esercizi continui di lettura e di scrittura alla lavagna.

Dettatura: parallelamente alla lettura procedette la dettatura, nella quale si ripeterono le difficoltà incontrate nella lettura, e che vinsi mediante insistenti esercizi. Ogni giorno venne eseguito un saggio, in relazione all'insegnamento impartito.

Aritmetica: in questo insegnamento usai lentezza e gradazione. Dopo aver fatto ben capire l'idea di unità, portai la scolaresca alla conoscenza della decina e insistetti a lungo sul passaggio progressivo e regressivo di questa. Superata questa prima difficoltà mi fu facile il restante lavoro ed il conteggio divenne una vera ginnastica mentale. Le quattro operazioni furono familiari agli alunni che si abituarono anche a formare facili problemini. Verso la fine dell'anno gli alunni furono in grado di eseguire le quattro operazioni in linea orizzontale e in linea verticale.

Nozioni varie: alla lettura e all'insegnamento delle singole lettere dell'alfabeto abbinai delle nozioni varie tratte dalle numerosissime illustrazioni dei libri di testo. Venne così reso ameno un esercizio che talvolta prolungato poteva riuscire noioso.

Lavoro manuale: ho insistito perché tutti o bene o male facessero qualche cosa obbligando ognuno ad impegnare la propria volontà. In questa materia ho compreso anche il disegno, eseguito ordinariamente alla lavagna⁴⁴⁵.

Nello svolgimento del programma per la seconda elementare, sempre incentrato sull'italiano e l'aritmetica, la maestra iniziò a seguire un indirizzo più «ideologico»:

Per il comporre ebbi cure speciali e cercai con gradualità esercizi di abituare gli alunni ad esprimersi sempre correttamente. Mi giovarono molto in proposito i suggerimenti del signor Direttore Didattico, consistenti nel lasciar pienamente liberi gli alunni di scrivere i propri pensieri su un determinato argomento da me in precedenza trattato.

Con la lettura e spiegazione fatta da me in classe ottenni che i ragazzi si dedicassero con amore alla lettura del libro di testo.

Feci molte dettature ortografiche ed ideologiche: ortografiche prendendo spunto dagli errori che riscontravo più frequentemente nei componimenti; ideologiche per completare l'insegnamento delle nozioni varie ed arricchire di nuove cognizioni la mente degli alunni.

Per l'insegnamento dell'aritmetica feci moltissimi esercizi orali, per abituare gli alunni ad eseguire i conti oralmente senza avere bisogno di ricorrere alla penna. Le quattro operazioni furono a loro familiari e si abituarono a trovare facili problemi di pratica utilità. Riuscì però loro

⁴⁴⁵ Si veda la sezione «Svolgimento dei programmi» della relazione annuale per l'anno scolastico 1932-1933 della prima classe elementare della scuola "Maggiore Costantino Brighenti" inviata il 1° luglio 1933 in ASMAE, DGIE, *Scuole*, b. 293, fasc. *Clara Delfino*.

difficile la risoluzione scritta di problemi per cui dovetti insistere su tale insegnamento piuttosto a lungo specie per la scrittura delle indicazioni e per la compilazione delle risposte⁴⁴⁶.

Parte integrante di questo programma scolastico erano le «passeggiate didattiche», per mostrare ai giovani arabi le conquiste italiane nel processo di ‘civilizzazione’ della Libia. Così nelle visite si prediligevano i luoghi dove poteva essere apprezzato il progresso tecnico e scientifico come la stazione idrica, il campo di aviazione e l’aeromotore. Buona parte delle visite era poi dedicata al mondo rurale e in particolare a quei luoghi dove gli allievi arabi avrebbero potuto vedere le trasformazioni apportate dall’Italia, come i villaggi per arabi costituiti dal governo coloniale, i cosiddetti «campi famiglia» o l’orto del presidio⁴⁴⁷. Come si è già visto nel capitolo precedente, l’attenzione per il mondo rurale era finalizzata ad agevolare l’inserimento degli arabi nel settore agricolo dove, secondo il programma educativo fascista, la maggior parte dei musulmani di Libia avrebbe dovuto trovare impiego al termine degli studi elementari.

Il corso per gli ‘indigeni’, così come raccontato dalla maestra Testa, comprendeva poche nozioni sui rudimenti della lingua italiana e sull’aritmetica. La formazione avveniva nel quadro di un progetto educativo di stampo ideologico mirante a infondere negli alunni devozione e rispetto per l’Italia. Da questo punto di vista ogni insegnante era coadiuvato dai libri di testo, se pure furono diffusi soltanto a partire dagli anni ’30. Si può affermare che, in relazione a questo programma scolastico così limitato, la Testa riuscì a conseguire buoni risultati dalla sua scolaresca. L’autore della nostra terza testimonianza, Francesco Titta, racconta invece di esiti didattici molti più sconcertanti. Crediamo che questi risultati fossero legati anche al fatto che la scuola di Beni Ulid era in funzione già da sei anni; la popolazione di quel centro aveva avuto così avuto modo di avvicinarsi e di abituarsi alla scuola italiana⁴⁴⁸. Vedremo che, da questo

⁴⁴⁶ Sezione «Svolgimento dei programmi» della relazione annuale per l’anno scolastico 1932-1933 della seconda classe elementare della scuola “Maggiore Costantino Brighenti” inviata il 1° luglio 1933 in *ibidem*.

⁴⁴⁷ Le indicazioni sulle «passeggiate didattiche» nelle seconda pagina delle relazioni annuali citate.

⁴⁴⁸ SS, *Relazione finale sul funzionamento delle istituzioni scolastiche ed educative nell’anno 1925-26*, cit.

punto di vista, le altre due testimonianze che presentiamo si differenziano sensibilmente.

4.3 *Uno squadrista nel deserto cirenaico: la testimonianza dell'insegnante Guglielmo Corrado Bensi*

Nel Sahara libico, come si è anticipato, le possibilità di istruzione per la popolazione locale si limitavano alle scuole coraniche e agli istituti elementari governativi. In particolare, anche nel periodo di Balbo il *kuttab* svolse un ruolo primario per la formazione dei libici: nell'anno scolastico 1938-1939 Steele-Greig indica in 7.973 gli alunni delle scuole coraniche, contro i 6.736 alunni delle scuole governative per musulmani. Avveniva spesso, ad ogni modo, che gli arabi iniziassero la loro formazione all'interno del *kuttab*, per poi continuare gli studi nella scuola italiana. Il numero delle scuole coraniche superava, comunque, di gran lunga quello degli istituti italiani: per lo stesso anno scolastico lo studioso inglese rileva 348 scuole musulmane tradizionali rispetto ai 64 istituti governativi per arabi⁴⁴⁹. Nel Sahara libico nell'anno scolastico 1939-1940 il rapporto era di 61 *katatib* contro 12 scuole italiane per musulmani⁴⁵⁰.

Si deve aggiungere che nell'entroterra della colonia il problema della carenza di insegnanti, comune un po' a tutta la Libia, fu molto più accentuato⁴⁵¹. Trovare insegnanti abilitati disposti ad insegnare in istituti lontani anche centinaia di chilometri dalla costa fu sempre molto difficile: nel 1934, ad esempio, dopo l'apertura delle scuole a Gatrun e Tegheri, località situate a sud di Murzuk, l'insegnamento fu affidato al sottoufficiale dei carabinieri al comando di

⁴⁴⁹ A.J. STEELE-GREIG, *op. cit.*, p. 55.

⁴⁵⁰ F. CONTINI, *Storia delle istituzioni*, *op. cit.*, p. 61.

⁴⁵¹ R.R. DE MARCO, *op. cit.*, pp. 68-74.

quella stazione⁴⁵². I militari, come già evidenziato, supplirono frequentemente alle carenze del personale insegnante nelle zone desertiche della colonia; per questo motivo i casi dei maestri abilitati che scelsero volontariamente di insegnare in località disagiate del deserto libico assumono particolare rilevanza.

Fra queste vi è quella di Guglielmo Corrado Bensi, autore della seconda testimonianza che presentiamo, insegnante a Giarabub nella prima metà degli anni '30. Rispetto alla nostra prima testimonianza, sembra che Bensi nel rapporto con i suoi studenti e, in generale, con tutta la popolazione dell'oasi fosse fortemente influenzato da una visione più nettamente 'coloniale' e in ultima analisi razzista. Un forte senso di superiorità culturale, soprattutto, si evidenzia chiaramente in tutto il volume. Il titolo del libro, in realtà, *Un anno di scuola nell'oasi di Giarabub. Note di un maestro fascista* (Bologna, 1937) farebbe pensare ad un volume incentrato se non interamente, almeno per la maggior parte, sulla sua esperienza di insegnante nel deserto cirenaico. Su 174 pagine totali, invece, Bensi ne dedica appena 15 alla scuola, e anche nel capitolo relativo non mancano le divagazioni sugli 'usi e costumi' della popolazione dell'oasi.

L'autore, originario di Perugia, militò da squadrista nei primi gruppi fascisti della città umbra. Editto nel 1937, dopo 3 o 4 anni dal ritorno in Italia del maestro, il volume fu scritto per un personale «bisogno dell'anima», ossia per raccontare senza troppi «abbellimenti o fioriture esotiche» il suo anno di vita nell'oasi, per una esigenza di verità, pur nella consapevolezza che «qualcuno storcerà smorfie sulla crudezza di certe narrazioni, ritenendole forse inadatte per l'entusiasmo coloniale di tutti nel momento attuale». Giunto in colonia poco dopo l'impiccagione di Omar el-Mukhtar, Bensi visse l'esperienza in colonia come un esilio forzato, ma quasi a volersi giustificare rileva:

D'altro canto, sbalzato improvvisamente dalle «fresche aure» della mia verde Umbria in quella desolazione di aride sabbie, e costretto a muovermi per un intero anno in poche centinaia di metri quadrati di terreno abitabile, è naturale che la vita dovesse apparirmi solamente d'esilio e relegazione in tante privazioni⁴⁵³.

⁴⁵² Notiziario-informazioni n. 900 del 30 aprile 1934 in ACS, PCM, 1934-1936, fasc. 17.1.499.

⁴⁵³ Questa citazione e le altre precedenti in G.C. BENSI, *Un anno di scuola nell'oasi di Giarabub*, Bologna, editrice Felsina, 1937, pp. 10 e 11.

Immagini ancora più forti dell'oasi sono presenti nelle pagine seguenti dove l'autore, ricorrendo ad un ritratto di Bobbio, la presenta quasi come un luogo infernale:

“Scena d’Apocalisse: qui ogni vita impastata col sangue e con la carne da un Destino malvagio fu abolita. E là dove il Deserto è lacerato l’oasi protende, quasi mani scarne le sue palme al Deserto orrido e al Fato. («Dall’oasi di Giarabub» di G. Bobbio).

Addio monti! ...⁴⁵⁴

E più avanti ancora:

Ecco qui, Giarabub! C’è un cerchio nero e grosso che sbatte sulla linea tratteggiata del confine egiziano. Vi si immagina l’esistenza di una qualche metropoli!... E invece non c’è faccia di mondo più orrida di questa! ... Quindi, più oltre, vi si potrebbe scrivere, ad imitazione dei legionari di Roma: *Hic sunt leones*, ch  comincia la maledizione di sabbie e di sole del Grande Deserto⁴⁵⁵.

Fra attestazioni di fede al regime e frequenti motivi di orgoglio patriottico, non mancano alcune fugaci espressioni sarcastiche che meritano di essere sottolineate. Cos  se il nostro maestro aderisce senza mezzi termini allo spirito coloniale del tempo affermando

Le Colonie sono per noi la vita. Senza queste terre d’oltremare, privi di un Impero Coloniale non saremo grandi come il Duce ci vuole... Lo Stivale   fatto e anche il popolo   maturo per pi  alti destini; terra ci vuole... terra per camminare, adesso... per muoverci oltre l’angusta cerchia dei nostri monti e mari...

allo stesso tempo definisce il deserto cirenaico «il pi  orrido della nostra vasta “collezione”»⁴⁵⁶.

Lo stesso desiderio di narrare senza fronzoli la durezza della vita nel deserto, pur sapendo che questa scelta gli avrebbe procurato delle critiche, mostrano un aspetto in parte nuovo dell’Italia del Ventennio. Ci sembra molto

⁴⁵⁴ *Ibidem*, p. 13. Non siamo riusciti a rintracciare il volume di Bobbio citato da Bensi.

⁴⁵⁵ *Ibidem*, pp. 57-58.

⁴⁵⁶ *Ibidem*, rispettivamente dalle pagine 40 e 11.

significativo cioè che anche un fascista della prima ora, com'era il nostro insegnante, pur aderendo in linea di massima agli ideali dell'imperialismo del regime, mantenesse un atteggiamento critico e sapesse cogliere lucidamente le contraddizioni di alcune scelte di politica coloniale. Paradossalmente potremmo dire che l'esperienza in Libia, piuttosto che rafforzare la sua 'fede' colonialista, rivelò al nostro maestro l'illusorietà di alcune immagini della Libia propagate dal regime.

Alcuni brani della testimonianza di Bensi possono contribuire a cogliere rappresentazioni degli arabi e dell'islàm comuni nell'Italia del Ventennio. Il forte convincimento di apparire ad una «razza» superiore, ad esempio, appare in tutta la sua evidenza da queste parole:

Quest'uomini sono tanto uguali nelle loro caratteristiche essenziali che si fa fatica, sia pure a breve distanza di tempo a riconoscerli. Mentre un indigeno, che vi abbia veduto anche una sola volta, siate certi, vi riconoscerà tra mille dovunque e a distanza di anni. Questo fenomeno d'altra parte si spiega con quel senso di prestigio e di autorità che i bianchi esercitano sugli indigeni per cui ognuno di noi è superiore e acquista per essi potenza di capo, quindi meno facilmente dimenticabile o confuso tra altri⁴⁵⁷.

La presunta superiorità culturale era ovviamente accompagnata dalla convinzione che le popolazioni che si volevano sottomettere avessero usanze e tradizioni, soprattutto dal punto di vista religioso, derivanti da un livello di civilizzazione inferiore, se non addirittura 'infantili'. Di fronte al *muezzin* che chiamava a raccolta i fedeli per la preghiera Bensi avrebbe voluto dirgli:

Mio vecchio Nasib, risparmia un po' del tuo fiato. Tanto che Iddio è grande e va adorato tutti lo sanno. ... Insomma vorrei fargli capire di smetterla! Ma non c'è dubbio che sarebbe come dire al vento!⁴⁵⁸

E più avanti:

⁴⁵⁷ *Ibidem*, pp. 37-38.

⁴⁵⁸ *Ibidem*, p. 75.

Qualche occhio di stella curiosa s'affaccia a guardare la moltitudine di fedeli, genuflessi, la fronte contro la terra... Confesso che vederli così vien voglia di sculacciarli!⁴⁵⁹

Ma è da queste parole che si coglie bene il pensiero del maestro nei confronti dell'islàm:

Ma penso intanto che ogni religione è in rapporto al grado di civiltà raggiunto da ogni popolo e che la concezione di Dio, pur variando nelle forme, è la medesima per tutti gli uomini e merita ugualmente il nostro rispetto. Secondo me, l'opera di conversione religiosa in seno ad un popolo dovrebbe basarsi non sull'imposizione di questa o di quella credenza, ma nell'elevazione morale ed intellettuale dei singoli per la conoscenza e l'accettazione spontanea di nuove regole di vita superiore contemplate nella religione dei popoli più civili: nella religione della romanità⁴⁶⁰.

Forte di questo senso di appartenenza alla «romanità», unica civiltà che nella sua ottica era degna di questo nome, Bensi si sentiva portatore di una missione di civilizzazione dalla forza prorompente, in grado di cambiare dalle fondamenta il pensiero dei giovani «barbari» che aveva avuto in carico:

Venti anni fa, non pensava certamente il Senusso che nella sua misteriosa *zauia* di Giarabub, improfanabile luogo delle più sacre memorie della temuta confraternita, si sarebbe insediato da padrone, con la sua scienza e il suo coraggio, questo oscuro maestro fascista, cane d'infedele, venuto d'oltre mare per comandamento di Roma. E neanche pensava che qui, nella culla dei suoi avi, dove un tempo erano stanze lussuose, sale principesche e impenetrabili *harem*, io avrei impiantato la mia scuola di civiltà latina, sotto l'egida del tricolore e del Fascio littorio. Nel suo sogno costante di ributtarci un giorno o l'altro a mare, egli non immaginò sicuro che qui, nella città santa di Giarabub, i figli dei suoi sacerdoti, dei suoi soldati e degli schiavi sarebbero accorsi un giorno, pieni d'entusiasmo e di volontà, alla scuola italiana per compitare nelle nostra lingua ed addestrarsi nelle prime norme di civiltà.

Oggi, egli stesso, dinanzi al fatto compiuto e lasciando da parte ogni convenienza, sono certo mi farebbe un aggraziato salamelecco in segno di riconoscimento per questo soffio di vita nuova che la scuola, per la mia modesta opera, ha portato tra la barbarie dei suoi.

⁴⁵⁹ *Ibidem*, p. 77.

⁴⁶⁰ *Ibidem*.

La *zauia* stessa ha cambiato il volto arcigno ed ostile di prima. Ha spalancato le porte al sole della verità, alla fanciullezza ed ai sorrisi, che vi penetrano come un inno di primavera e di liberazione⁴⁶¹.

Se con un lavoro tenace e costante di indottrinamento Bensi ritenne di potere ‘elevare’ le menti dei giovani allievi, il resto della popolazione dell’oasi era a suo avviso irrimediabilmente destinata ad uno stato di barbarie, se non a costo di un’opera di ‘civilizzazione’ faticosa e dagli esiti incerti:

Confesso che ci si sente un po’ morire nella vita oscura e bestiale di questa gente. Provo anzi l’impressione che le loro abitudini s’insinuino qualche volta nelle mie fino a vincerle ed a rendermi così simile ad essi. Ma ciò è inevitabile per chi, come me, non deve estraniarsi in modo assoluto dalle loro qualità e costumi onde poter svolgere proficuamente la sua missione. È tanto difficile penetrare nella loro anima, carpirvi affetti e sentimenti, e nulla è possibile senza essersi prima uniformati a falsi concetti di vita, che costituiscono un’unità inscindibile con il cervello di questi uomini del deserto. In seguito si può incominciare a vincere il loro errore ed avviarli verso forme superiori di vita. Ma occorre una tenace pazienza giacché sempre non è possibile avere da essi amore e fiducia. Sono rispettosi sotto ogni riguardo, ma il loro rispetto nasce da un timore spesse volte misterioso, che è tutto nella loro mente.

Di solido affetto non hanno che la sconfinata libertà del deserto dove ognuno possa sentirsi padrone assoluto di una tenda e un fucile. Oltre ciò non desiderano che la donna, quale utile bestia da soma e strumento di sfogo negli accoppiamenti carnali.... Alcuni di questi tipi, beduini del migliore stampo, vengono la sera a scuola da me, ma con poco profitto. Hanno troppa fretta d’imparare ed è così che non si riesce a concludere nulla di buono. Non dico che manchi loro l’amore allo studio della nostra lingua; ma la pazienza ed ogni altra attitudine vi mancano in maniera assoluta. Già, ormai, anche l’età non si presta più all’uso della penna; le mani sono indurite nel maneggio del fucile e nell’ardenza del deserto. Io stesso trovo improbe e pressoché inutili le mie fatiche. C’è in essi quell’aria stanca e superiore degli uomini abituati all’indolenza e alla contemplazione. Non vi seguono che raramente e mostrano quasi di prendersela con voi dei loro magri risultati di scolari⁴⁶².

In realtà, appena giunto nell’oasi il nostro maestro fu pervaso da un profondo senso di sconforto, e tutte le certezze sul senso della sua missione in colonia sembrarono vacillare:

⁴⁶¹ *Ibidem*, pp. 86-87.

⁴⁶² *Ibidem*, pp. 98-99.

Ma che scoramento quando arrivai! ... Dov'era il paese? E la scuola? Gli scolari dov'erano? Che ero venuto a fare fin quaggiù?... Così pensavo mentre giravo lo sguardo attonito or sulle torri e le mura della ridotta ed ora su quei pochi «nazionali» che erano ad incontrarmi, anche loro come trasognati di avermi visto arrivare⁴⁶³.

E i piccoli arabi che incontrò poco dopo gli apparirono più che una classe uno strano insieme multicolore. Tuttavia, dopo aver superato le reciproche diffidenze iniziali, Bensi si concentrò subito su quello che doveva essere l'obiettivo principale della sua missione nell'oasi, 'creare' dei buoni sudditi fascisti:

Ed ecco, sotto le mura della ridotta, accorrere branchi di monelli luridi e macilenti che, con la curiosità propria di tutti i bambini, spiavano il momento buono di potermi vedere, immaginando chissà quale rarità di «santone» avesse loro inviato il Governo.

Occorse qualche giorno perché imparassero a conoscermi da vicino. ... Contai più di ottanta alunni tra quelli più piccoli e gli altri già alle soglie dell'adolescenza, ce n'erano di più razze e anche di tinte diverse: arabetti e negri, berberi e beduini, progenie tutta delle tante *cabile* cirenaiche. Faccette nere e caffè tostato, brune e nocciola in una mostra di stracci sgargianti di molti colori. Una indimenticabile veduta da caleidoscopio!...

La mia prima fatica, e non fu poca, servì per dare a quella turba scompaginata un rudimentale allineamento insieme alla prima norma di rispetto fascista: il saluto romano.

Condussi quindi quella singolare scolaresca ai pozzi dell'oasi e qui, per tutti, un indispensabile bagno chiuse quel mio primo giorno di scuola a ventinovesimo parallelo.

Anzitutto un po' d'ordine e di pulizia!⁴⁶⁴

Non sappiamo se il racconto di Bensi sia sempre veritiero o se alcuni brani siano dettati piuttosto dall'esigenza di professare la sua fede la regime e di mostrare che nello svolgimento del suo compito in colonia ebbe sempre a mente come obiettivo prioritario la fascistizzazione della gioventù affidatagli. Ad ogni modo la chiara matrice politica dell'autore, come emerge chiaramente in tutto il testo, fa ritenere che il programma educativo del maestro mirò prima di ogni altra cosa a coltivare la devozione per l'Italia fascista. Rispetto alla nostra prima testimonianza, il carattere fortemente ideologizzato dell'insegnamento emerge ancora più nettamente, tanto che l'indottrinamento degli allievi sembra prevalere su qualsiasi altro aspetto del programma scolastico:

⁴⁶³ *Ibidem*, pp. 87-88.

⁴⁶⁴ *Ibidem*, pp. 88-89.

i ragazzi scrivono sulla sabbia le prime parole italiane. Penso non ci sia metodo migliore di questo per far apprendere ad essi la nostra lingua. Li seguo nel loro lavoro, li correggo e li aiuto, e se non sempre l'ortografia è perfetta, la scrittura è invece d'una straordinaria esattezza. ... c'è chi scrive: «Re», «Duce», «Badoglio», «Graziani», già con tanto di lettera maiuscola ... Uno di questi ragazzi ha scritto invece: «Maistru Bensi» e vuole per forza che glielo guardi da vicino.... Sull'orlo di una duna, quasi appartato, trovo un altro che si affatica a scrivere con caratteri molto indecisi: «italia bel...». Intuisco il suo pensiero, lo chiamo a me e gli dico: - Bravo!... – i suoi occhi lampeggiano di soddisfazione. Mi sento commosso e mi vien voglia di baciarlo.... Adesso la frase è compiuta e il sole vi folgora su, dal tramonto vicino. Se non fosse vergogna vorrei piangere....«Italia! Italia bella!... Oh, Patria mia, più bella di sempre in questa solitudine morta!»⁴⁶⁵

Così molta attenzione fu dedicata anche all'educazione militare, nell'ambito dell'inquadramento degli allievi nella Gioventù Araba del Littorio (GAL). Approfondiremo nel prossimo capitolo l'analisi di questa organizzazione nel quadro della politica coloniale di Italo Balbo, ma la testimonianza di Bensi sulla GAL può darci una prima idea dell'applicazione delle direttive del regime a tal proposito:

Per volere del Governo Fascista anche questi graziosi «diavoletti» della Colonia Libica, sono organizzati nelle «Gioventù Araba del Littorio» che ha lo scopo di creare una generazione nuova d'indigeni che ci comprenda e ci ami.

L'Organizzazione, sorta prima in Tripolitania e quindi estesasi alla Cirenaica con l'opera di umana redenzione iniziata da qualche anno, si è sviluppata e rapidamente perfezionata dando già molti frutti. Dalle file sortiranno un giorno sudditi fedeli e dei perfetti soldati, per i nostri battaglioni libici, che potranno renderci preziosi servizi.

Questi miei ragazzi, benché inquadrati da poco tempo in plotoni, mostrano di possedere già un addestramento perfetto tanto sono l'attenzione e l'ardore che mettono in ogni esercitazione. Talvolta li guardo meravigliato e non so riconoscere in essi la turba cenciosa di alcuni mesi fa. Di una magrezza fantastica, allora, pieni di sudiciume e di croste e senza la più elementare conoscenza.

Adesso, invece, nella loro piccola uniforme kaki, bustina in capo e fascia bianca, strisciata di verde, alla vita hanno assunto un'aria così sbarazzina di gente rimessa a nuovo che

⁴⁶⁵ *Ibidem*, p. 100.

vien voglia a guardarli. ... Marciano meravigliosamente, salutano alla perfezione ed eseguono [sic] correttamente esercizi collettivi di ginnastica di una certa difficoltà⁴⁶⁶.

È il caso di sottolineare fin d'adesso che, in realtà, il programma educativo di Balbo ebbe finalità più ampie di quelle che Bensi sembrò attribuirgli. Avremo modo di vedere cioè che il governatore confidò in un progetto di elevazione culturale della popolazione araba, destinato non soltanto a creare buoni battaglioni 'indigeni', ma piuttosto ad 'assimilare' i musulmani di Libia all'Italia, pur se con modalità specifiche rispetto alla classica politica assimilatrice di altre potenze coloniali⁴⁶⁷.

Il resto del volume contiene altri pochi cenni alla scuola italiana di Giarabub. Conclusa la sua esperienza nel deserto cirenaico, del ritorno a Bengasi Bensi scrisse: «Vado in giro per Bengasi come chi sia resuscitato alla vita dopo una morte di tanti mesi»⁴⁶⁸. Spariti i toni trionfalistici sulla sua missione civilizzatrice, Bensi, verosimilmente, tornava in patria con la consapevolezza che la scuola italiana per gli 'indigeni' aveva evidenti limiti. L'autore della nostra seconda testimonianza, Francesco Titta, evidenzia con estrema chiarezza tutte le lacune di un sistema scolastico che, nonostante l'impegno di alcuni insegnanti, aveva dato risultati poco confortanti. Sembrerebbe così che proprio coloro che furono chiamati ad attuare quotidianamente il programma educativo fascista per gli arabi lo reputarono per molti aspetti illusorio e di scarsa efficacia.

Il confronto fra le due testimonianze, quella di Clara Testa e quella di Guglielmo Corrado Bensi, rileva altri aspetti di un certo interesse. La metodologia di insegnamento dei due docenti fu molto differente: strettamente aderente al programma governativo quella della maestra, molto più libera e 'creativa' quella di Bensi. Da un lato questo elemento si spiegherebbe con il fatto che il controllo sulle scuole dell'interno libico poteva essere necessariamente meno frequente rispetto a quello esercitato nelle scuole delle zone costiere. Ma forse la maggiore libertà di insegnamento dei maestri dell'entroterra era il frutto anche di un minore interesse del governo coloniale per l'educazione in questa parte della colonia. D'altronde una netta distinzione fra le popolazioni della costa

⁴⁶⁶ *Ibidem*, pp. 95-96.

⁴⁶⁷ I. BALBO, *La politica sociale fascista*, op. cit.

⁴⁶⁸ G.C. BENSI, op. cit., p. 172.

e quelle dell'interno sarà uno degli elementi portanti della «politica sociale fascista» di Balbo. Il maresciallo, in particolare, pensò di attuare un programma di elevazione culturale di grande portata per le popolazioni sedentarie della costa, mentre per le popolazioni nomadi dell'interno non ritenne proficuo tentare una profonda trasformazione sociale e culturale⁴⁶⁹.

Ci sembra così di poter concludere che il sistema scolastico fascista, tutt'altro che omogeneo, mostrò una chiara spaccatura nella sua applicazione fra le scuole italiane di più antica formazione, quelle delle zone costiere, e quelle dell'interno. Ogni scuola ovviamente diede poi risultati diversi in base all'apporto dei singoli maestri, ma riteniamo che la distinzione evidenziata possa ritenersi valida per l'insieme del sistema scolastico.

4.4 Tra fascismo e modernizzazione culturale: la scuola 'indigena' secondo il maestro Francesco Titta

Dopo due anni di lavoro intenso la scuola di Gadames rappresenta la sentinella avanzata di italianità e la figura del maestro che in essa insegna è conosciuta come quella del salvatore spirituale dei bambini di quel centro, legati ormai a lui da vincoli di affetto indissolubili⁴⁷⁰.

Andrea Festa, autore di questo brano, non avrebbe accolto con favore il giudizio del maestro Francesco Titta sull'opera dell'insegnante in colonia, così lontano dai toni trionfalistici adoperati dal funzionario coloniale. Titta, dopo sei anni di lavoro nel deserto tripolitano, in prossimità di Ghadames, avrebbe messo in luce non soltanto la sua amarezza per il basso livello di apprendimento raggiunto dalle sue scolaresche, nonostante l'impegno e la dedizione profusi, ma anche le

⁴⁶⁹ I. BALBO, *La politica sociale fascista*, op. cit., pp. 6-7.

⁴⁷⁰ A. FESTA, op. cit., p. 98.

limitazioni del sistema scolastico coloniale che, a suo avviso, erano la causa principale di quei risultati.

Francesco Titta, insegnò a Sinauen e a Derg dal 1934 al 1940, località prossime all'oasi di Ghadames, a circa 700 km da Tripoli. In realtà, prima di assumere l'incarico in Libia, dichiarò di preferire la sede di Tripoli, ma non mostrò preclusione per qualsiasi altra destinazione scelta dalla Sovrintendenza scolastica⁴⁷¹. Il maestro, nato a Camerino, in provincia di Macerata, nel 1907, ed insegnante da due anni prima di giungere in Libia, aveva una buona cultura di base, alla quale si aggiungeva la conoscenza di due lingue straniere, l'inglese e il francese⁴⁷². Più volte lodato dai funzionari della Soprintendenza, svolse il suo compito in colonia con una dedizione particolare: le relazioni annuali compilate dall'insegnante evidenziano non soltanto la buona preparazione didattica del maestro, ma anche l'impegno e la cura con i quali esercitò l'insegnamento. Leggiamo, ad esempio, quanto scriveva Titta della prima classe elementare di Sinauen, subito dopo aver assunto l'incarico:

Varie sono state le difficoltà incontrate, in special modo dipendenti dall'età dei bambini (età fra i 6-8 anni) e dall'abbandono in cui vengono lasciati dalle famiglie. Quasi tutti tardivi. Mi ci è voluto del tempo prima di avere potuto vedere partecipanti alle lezioni con quelle consolanti espressioni di chi evidentemente comprende ciò che vede e ascolta. Li ho dovuti veramente trarre da una specie di sonnolenza. Ho adoperato tutti gli espedienti, alcuni dei quali ho descritto nel Diario, ma non bene perché la parte viva non è descrivibile. Ho cercato di costringerli all'attività, alla comprensione della scuola; a saperla vedere e sentire, insomma.

Ho cercato soprattutto che imparassero ridendo.

Ho coltivato l'aspetto gioioso della scuola specialmente col mio comportamento, con la mia maniera di fare e di parlare, assecondando la loro immaginazione, il loro gusto, il loro desiderio mirante a fantasia e a scherzi.

Spesso i ragazzi hanno disegnato ma più di tutti ho disegnato io, facendo giudici del mio disegno gli stessi bambini. Non posso dire che mi abbiano sempre applaudito: preferivano i loro scarabocchi ed io, naturalmente, non ho dato mai loro torto⁴⁷³.

⁴⁷¹ Lettera di Francesco Titta per il soprintendente scolastico della Tripolitania del 17 settembre 1934, in ASMAE, DGIE, *Scuole*, b. 293, fasc. *Titta Francesco*.

⁴⁷² I dati biografici del maestro nella lettera sopra citata e nella prima pagina delle relazioni annuali inviate da Titta in *ibidem*.

⁴⁷³ Relazione annuale per la prima classe elementare, sezione A della scuola italo-araba di Sinauen in *ibidem*.

A inizio d'anno spettava al maestro compilare l'orario scolastico settimanale, il quadro generale delle lezioni e il programma annuale. Quest'ultimo doveva poi essere approvato dal direttore didattico. Ogni programma, comunque, doveva sempre rispettare le linee generali stabilite dalla Soprintendenza, che, a sua volta, recepiva le direttive del Ministero delle colonie. Nello specchio che segue possiamo vedere le ore dedicate a ciascuna materia in ognuna delle tre classi elementari⁴⁷⁴:

	Italiano e disegno	Aritmetica	Nozioni di scienze e igiene	Storia	Geografia e scienze	Nozioni varie	Ginnastica e canto	Totale ore
I	5,30	3,30	3,30				2,30	15
II	8,30	3,45				2,15	1,15	15,45
III	6,00	3,00		0,45	0,45	2,15	1,15	15,45

Le ore di italiano, come si vede, sono conteggiate insieme a quelle per il disegno; Titta usava, infatti, ricorrere al disegno anche per far intendere il significato di parole e concetti che, per i problemi linguistici comuni a tutti gli studenti libici, si rivelavano spesso di difficile comprensione. Nell'insieme, tralasciando l'insegnamento nozionistico richiesto dal programma governativo, il suo impegno si focalizzò soprattutto nel cercare di rendere gli alunni più partecipi alle attività didattiche, attraverso un metodo che mirò in primo luogo ad entusiasmare le classi con lezioni particolarmente vive:

Lingua: sarà data cura particolare alla nomenclatura, ma affinché la parola divenga veramente vera, sarà inquadrata in frasi chiare e di facile comprensione, frasi che nasceranno spontaneamente da una conversazione occasionata da nozioni varie, disegni, letture, raccontini, ecc.

Per far ricordare il suono delle lettere non occorre ricercare espedienti straordinari: ho sperimentato invece che è essenziale la vivacità dell'insegnare, la maniera suggestiva di dire una parola, esprimersi con un gesto, impressionare. Il che, del resto, vale per ogni ramo dell'insegnamento e per tutte le classi.⁴⁷⁵

⁴⁷⁴ Si vedano le *Norme per la redazione dei programmi didattici particolareggiati* nei programmi di studio per le classi della scuola "Duca delle Puglie" di Derg, anno scolastico 1938-1939 in *ibidem*.

⁴⁷⁵ "Programma di studio" per la prima elementare di Derg, in *ibidem*.

L'impegno mostrato dal maestro si rileva anche dalla cura con la quale cercò di migliorare lo stato sanitario delle sue classi. Anche a Sinauen e Derg, dove peraltro vi erano maggiori difficoltà di accesso alle cure, la gran parte della popolazione scolastica versava in pessime condizioni sanitarie. Alle patologie legate alle carenze igieniche, qui si aggiungeva la malaria che nell'estate del 1938 aveva colpito l'intera scolaresca. Nelle oasi, insieme all'insegnamento delle norme igieniche, l'opera del Patronato scolastico si rivelava di importanza preminente:

Non sarebbe possibile ottenere risultati proficui senza tener conto delle necessità materiali di questi arabetti, così poveri e abbandonati dalle famiglie! Lo sviluppo del loro spirito e del loro corpo sono nelle nostre mani e dobbiamo aiutarli in tutti i loro bisogni con vigile amore. Mal nutriti, mal sviluppati, malati, bimbi di 10 anni sembrano di sei! È una pietà e non si può sperare se non nell'opera complessiva della scuola e degli Enti coadiutori!⁴⁷⁶

La dedizione e la particolare cura mostrate da Titta nel suo lavoro devono comunque essere inserite nella prospettiva educativa fascista. Da questo punto di vista, d'altronde, il nostro insegnante non avrebbe potuto derogare alle direttive del governo. Così, per l'indottrinamento della scolaresca, il maestro dedicò le lezioni di canto all'insegnamento delle tipiche canzoni propagandistiche del regime, quali erano l'*Inno nazionale* e *Giovinezza*, mentre il programma di ginnastica fu incentrato sul saluto romano e sugli esercizi preliminari per imparare a marciare. L'insegnamento di tipo ideologico iniziava già in prima elementare, dove il maestro curò di mettere in rilievo «La potenza e la saggezza dell'Italia che eleva con opere pubbliche, morali e sociali la vita dell'indigeno»⁴⁷⁷. L'adesione di Titta ai principi educativi fascisti, d'altronde, e l'esatta cognizione del suo ruolo di educatore in colonia appaiono molto chiare; il maestro sottolinea più volte che nella sua opera di insegnante ebbe sempre a mente di raggiungere un duplice scopo:

⁴⁷⁶ *Ibidem.*

⁴⁷⁷ *Ibidem.*

Secondo il mio programma mi sono ispirato a due scopi: creare un fedele suddito all'Italia e un contadino alla terra. L'Italia e gli italiani, Sinauen e gli orti hanno formato la sostanza dei dettati, delle conversazioni, ecc. creare in loro l'amore della terra, la missione della scuola quaggiù.⁴⁷⁸

Come si è già rilevato, la preparazione alle attività agricole costituì un aspetto di primo piano nella formazione degli studenti libici di tutta la colonia. Lo storico Enrico De Leone, in uno studio sulla politica 'indigena' e la scuola, sostenne che uno dei compiti primari dell'educazione per i colonizzati risiedeva nel combattere il loro allontanamento dal mondo rurale al fine di impedire la formazione di un proletariato 'indigeno':

mantenere l'indigeno legato alla terra, o farvelo ritornare dove, malauguratamente, se ne fosse allontanato, significa eliminare un altro pericolo sociale: vogliamo alludere alla formazione di quei pseudo-intellettuali indigeni che, ricevuta un'istruzione troppo europea nelle scuole, disdegnano di ritornare alla terra e che, con l'animo inquieto e pieni di illusioni, vanno alla caccia del piccolo impiego e della piccola retribuzione, destinati a divenire, con le disillusioni che la vita loro riserva, la facile e predisposta preda di ogni convulsione sociale.

A queste piaghe del proletariato e dell'intellettualismo indigeno può benissimo far fronte la scuola, qualora le si riconosca e le si affidi il proprio compito politico⁴⁷⁹.

Nell'entroterra libico la formazione agraria rivestì un ruolo ancora più marcato rispetto alla fascia settentrionale della colonia. Le passeggiate didattiche, incentrate sull'osservazione degli orti in base all'avvicinarsi delle coltivazioni e delle stagioni, le lezioni di disegno, dove si diede risalto ai soggetti legati alle attività agricole e il programma di nozioni varie, dedicato in gran parte al mondo contadino, furono tutti strumenti per limitare la conoscenza degli alunni all'ambiente dove avrebbero dovuto trovare impiego⁴⁸⁰. In parte l'attenzione per l'agricoltura voleva assecondare lo sviluppo delle attività principali delle

⁴⁷⁸ Relazione annuale della prima elementare della scuola italo-araba di Sinauen per l'anno scolastico 1934-1935, presentata il 23 giugno 1935, in *ibidem*.

⁴⁷⁹ E. DE LEONE, *Politica indigena e scuola*, "Rassegna Italiana", 231, 1937, pp. 638-639.

⁴⁸⁰ Programma di studio per la prima elementare di Derg, *cit.*

popolazioni di quei territori che, come sottolineò lo stesso Titta, erano costituite in gran parte da contadini⁴⁸¹.

Sembra, comunque, che Titta aspirasse a superare questo programma didattico eminentemente pratico. Se ne ha una chiara percezione quando si legge il programma che il maestro compilò per la terza elementare:

Per la fine dell'anno scolastico, per quanto riguarda la terza, intendo di aver raggiunto alcune mete di valore pratico e morale quali le seguenti:

Pratica del linguaggio almeno in quei limiti voluti dalle inevitabili relazioni dell'alunno con i nazionali; - compilazione di lettere, domande, vaglia etc; - conoscenza dell'importanza e dell'ufficio dei vari enti civili e militari che presiedono al Governo della Libia; - ed infine, il che soprattutto importa, sviluppo ed arricchimento della personalità dell'allievo che si dovrà sentire a suo agio nel movimento di opere e di spirito impresso dall'Italia alla Libia; - Egli, per essersi conquistata una mente più agile e comprensiva si dovrà arrendere con fiducia ed entusiasmo alle sagge direttive del Governo Nazionale⁴⁸².

Si trattava, certamente, di un programma intriso di retorica coloniale, ma dal quale traspare il desiderio di contribuire, con sincerità, alla crescita culturale degli arabi avuti in carico. Ad ogni modo i risultati ottenuti furono molto più limitati di quelli che Titta si era prefisso ad inizio d'anno. Il maestro, pur constatando che la gran parte della popolazione, ad eccezione di alcuni gruppi di nomadi, apprezzava l'opera della scuola italiana, rilevò con un certo sconforto che i risultati didattici erano assai deludenti: gli alunni della terza elementare non erano riusciti ad apprendere neanche i rudimenti della lingua italiana⁴⁸³.

Dopo sei anni di esperienza in colonia, il maestro tracciò un bilancio della sua attività nel deserto libico nel quale evidenziò quelli che erano a suo parere i limiti del sistema scolastico per i libici:

Io credo che il miglior orario, per una scuola italo-araba, con tre classi ed un insegnante metropolitano ed uno musulmano, sia quello che permette di fare tre ore per classe, anche prescindendo dal numero degli alunni.

⁴⁸¹ Relazione annuale per la seconda e terza elementare di Derg, anno scolastico 1938-1939 in ASMAE, DGIE, *Scuole*, b. 293, fasc. *Titta Francesco*.

⁴⁸² Programma scolastico per la seconda e terza elementare di Derg, in *ibidem*.

⁴⁸³ Relazione annuale per la terza elementare di Derg, anno scolastico 1939-1940, presentata il 30 aprile 1940 in ASMAE, DGIE, *Scuole*, b. 293, fasc. *Titta Francesco*.

In una seconda per musulmani il maestro deve insegnare per ovvie ragioni, per quanto è possibile, individualmente e controllare, consigliare, seguire l'alunno, passando di banco in banco in special modo negli esercizi scritti senza mai abbandonarlo a se stesso; il che invece è costretto a fare, il più delle volte, per dar lezione alla terza. Le lezioni in comune sono, generalmente, dannose, perché spesso il distacco, per capacità di assimilazione, a causa della differenza di età o altro, tra una seconda ed una terza è considerevole, sicché è difficile trovare punti di contatto. Ed è evidente per tutti a me pare, che la maggior virtù didattica sia appunto il saper rispettare, con pronta intuizione delle capacità intellettuali della scolaresca, la gradualità. Non bisogna inoltre dimenticare che in molte sedi la terza rappresenta l'ultima classe e quindi è bene, in simili casi, raggiungere fini ideali e pratici superiori a quelli che si ottengono in una comune terza, sicché il distacco naturale tra la seconda e la terza aumenta⁴⁸⁴.

È evidente che Titta, ben lontano dai metodi adoperati dallo squadrista Bensi, si adoperò a fondo per la formazione dei suoi alunni. Seppure animato da un sincero sentimento di devozione per il regime, nella sua attività in colonia cercò di andare oltre gli angusti limiti della scuola 'indigena' e credette sinceramente di potere operare una profonda trasformazione culturale nei giovani che ebbe in carico. Come Bensi, d'altronde, Titta non nascose le difficoltà di vivere in una sede disagiata e nel 1939 rivolse una accorata ma vana richiesta all'ispettore scolastico per ottenere il trasferimento in una scuola più vicina alla costa⁴⁸⁵. L'anno successivo comunque, dopo un altro anno a Ghadames, Titta concluse la sua missione di insegnante in Libia. Costretto dagli eventi bellici a tornare in Italia, il maestro marchigiano, come numerosi altri insegnanti 'coloniali', non fu più richiamato in servizio⁴⁸⁶.

⁴⁸⁴ *Ibidem*.

⁴⁸⁵ Lettera di Francesco Titta per l'ispettore scolastico della Tripolitania del 1° agosto 1939 in *ibidem*.

⁴⁸⁶ Comunicazione dell'ispettorato scolastico di Tripoli a Francesco Titta, n. di protocollo 148 del 13 agosto 1940 in *ibidem*.

ISTRUZIONE ED EDUCAZIONE AL TEMPO DI BALBO (1934-1940)

5.1 *L'ampliamento della struttura educativa fascista per gli arabo-libici*

Più volte, nel corso del nostro lavoro, abbiamo rilevato che durante il governatorato di Balbo si registrò un notevole incremento delle scuole per gli arabi al quale seguì un aumento degli alunni 'indigeni' negli istituti italiani. Da questo punto di vista sicuramente il governatore segnò un punto di svolta rispetto al periodo precedente. In parte Balbo continuò sulla strada già intrapresa da Badoglio, il quale intensificò l'azione del governo nell'edilizia scolastica. Ma sicuramente gli anni 1934-1940 videro un numero di scuole di nuova istituzione mai registrato negli anni precedenti: in totale durante il governatorato di Balbo furono costruite 21 istituti per la popolazione 'indigena', dei quali otto in Tripolitania, nove in Cirenaica e quattro nel Fezzàn e si procedette all'ampliamento o al restauro di altre nove scuole⁴⁸⁷. Complessivamente per l'anno scolastico 1939-1940 Contini segnala la presenza in Libia di 124 istituti di istruzione italiani per arabi, una cifra che non ci sembra corretta; lo studioso inglese Steele-Greig sostiene che nel 1938-1939 vi erano 70 scuole italiane per musulmani, dato che riteniamo più fondato. Lo stesso Steele-Greig conta 16.246 alunni arabi all'inizio del governatorato di Balbo, ma quattro anni dopo segnala un numero di studenti inferiore, 15.497. Anche per questo dato, d'altronde, non riteniamo attendibile l'indicazione di Contini, che stima in 22.388 arabi gli alunni nell'anno scolastico 1939-1940⁴⁸⁸.

I dati relativi al numero delle scuole e soprattutto degli alunni sono difficilmente quantificabili con precisione. In primo luogo le tabelle scolastiche

⁴⁸⁷ Dati desunti dai notiziari-informazione degli anni 1934-1940, in ACS, PCM, 1934-1936, fasc. 17.1.498 e 1937-1939, fasc. 17.1.1215. Sull'argomento si veda anche R. MICACCHI, *L'edilizia scolastica in Tripolitania*, "Annali dell'istruzione elementare", IX, n. 2-3, giugno 1934, pp. 129-157.

⁴⁸⁸ F. CONTINI, *Storia delle istituzioni*, op. cit., pp. 77 e 99; A.J. STEELE-GREIG, op. cit., p. 55.

compilate dagli insegnanti che abbiamo potuto reperire mostrano una forte oscillazione fra gli iscritti a inizio d'anno e i frequentanti a fine anno; per conteggiare gli alunni arabi nelle scuole italiane si pone quindi il problema di scegliere fra gli iscritti e gli effettivi frequentanti⁴⁸⁹. Il secondo ostacolo per una indicazione del tutto esatta attiene all'insieme della tematica che stiamo affrontando e, più in generale, alla storia del colonialismo italiano in Libia. Ci riferiamo alle lacune della documentazione conservata in Italia che potranno essere colmate in gran parte attraverso il reperimento dei documenti presenti in Libia⁴⁹⁰. Abbiamo avuto l'opportunità di esaminare una piccola parte di questa documentazione, ma siamo consapevoli che la Libia conserva un ingente patrimonio archivistico che non è ancora a disposizione degli studiosi. Per quanto concerne il numero di alunni, in particolare, è indispensabile la consultazione dei registri scolastici, che con molta probabilità sono andati dispersi. Gli unici registri presenti in Italia, per quanto ci risulta, sono quelli delle scuole dei Fratelli cristiani, che abbiamo utilizzato per valutare abbastanza precisamente l'andamento della frequenza degli alunni arabi in questi istituti⁴⁹¹.

Ad ogni modo i dati a nostra disposizione permettono di indicare la tendenza della frequenza scolastica nei vari periodi del colonialismo italiano. Si può affermare con una certa sicurezza, ad esempio, che la scolarizzazione degli arabi durante il governatorato di Balbo fu la più elevata di tutta l'epoca coloniale, come risultato, in primo luogo, della fine delle operazioni militari e dell'impegno mostrato dal governatore in questo settore della politica 'indigena'. Un impegno che, come già evidenziato, si fondava su un progetto di elevazione sociale e politica degli arabo-libici, nell'ambito del quale l'educazione rivestiva necessariamente un ruolo primario. In particolare, il 1935 fu sicuramente l'anno più rilevante per l'istruzione 'indigena': l'istituzione della GAL, l'apertura della Scuola superiore di studi islamici e l'inaugurazione della Scuola convitto allieve sanitarie musulmane segnarono una svolta decisiva rispetto alla politica educativa degli anni precedenti.

⁴⁸⁹ Si vedano, ad esempio, le tabelle compilate da Francesco Titta, insegnante nelle scuole per arabi di Sinauen e Derg nelle relazioni annuali del periodo 1934-1940, *cit.*

⁴⁹⁰ Sul problema delle fonti si veda S. BONO, *Storiografia*, *op. cit.*

⁴⁹¹ Si vedano i grafici nelle *Appendici 1a e 2a*.

L'apertura di un numero considerevole di istituti in tutta la colonia, soprattutto, permise di attuare in maniera più estesa il programma educativo fascista. Ricordiamo che la riforma amministrativa del 1934 aveva diviso il territorio della Libia in due zone: la fascia settentrionale della Tripolitania e della Cirenaica, a sua volta suddivisa nelle province di Tripoli, Misurata, Bengasi e Derna, divenne territorio metropolitano, l'entroterra rimase invece territorio coloniale con il nome di comando militare del Sud o Sahara libico⁴⁹². In questa parte della Libia la scuola italiana raggiunse anche le zone più impervie della colonia, come Murzuk, la Giofra e la lontana Ghat. Nel quadro della «politica paternalista» sostenuta da Balbo per le popolazioni dell'entroterra, l'educazione dei giovani libici ebbe in parte caratteristiche diverse rispetto alla formazione alla quale ebbero accesso i musulmani della fascia settentrionale del paese⁴⁹³. In realtà le differenze di istruzione nelle due zone non si ebbero soltanto per una precisa volontà politica in tal senso. In primo luogo, come già rilevato, la distanza da Tripoli delle scuole situate nelle zone più interne della colonia comportò, com'era naturale, un minor controllo da parte della Soprintendenza scolastica sull'attività didattica di questi istituti. Di conseguenza gli insegnanti poterono lavorare con più libertà: in alcuni casi questa maggiore autonomia si tradusse in un minor impegno verso gli studenti - come fu il caso, ad esempio, del maestro Bensi - in altri, invece, la facoltà di decidere più liberamente il programma didattico portò ad un miglioramento rispetto allo standard educativo presente in colonia, come fu il caso del maestro Francesco Titta⁴⁹⁴.

Fra le misure intraprese per estendere l'istruzione nel paese vi è da annoverare anche l'istituzione di corsi serali per gli arabo-libici adulti, i primi dei quali furono inaugurati nel 1930. Nel biennio 1932-1933, funzionavano tre corsi a Bengasi ed uno in ciascuna delle seguenti località della Cirenaica: Barce, Derna, Tobruk, Agedabia, Bardia, Sidi Ahmed el Magrun, Soluk, El Abiar, Tocrà, Cufra, Gialo, Marsa Brega, Porto Bardia, El-Agheila. Le scuole, con insegnanti italiani e arabi, ebbero un buon numero di iscritti che, nella maggior

⁴⁹² R.D.L. del 3 dicembre 1934, n. 2012, convertito nella Legge dell'11 aprile 1935, n. 675.

⁴⁹³ I. BALBO, *La politica sociale fascista*, op. cit., pp. 6-7.

⁴⁹⁴ Sui maestri Bensi e Titta si vedano le pp. 151-160 del 4° capitolo della tesi.

parte dei centri, era intorno al centinaio⁴⁹⁵. Per il 1934, il notiziario-informazioni del governo della Libia riferisce del funzionamento di scuole serali a Ghadames, con 35 iscritti e a Derna, con ben 200 iscritti; per l'anno successivo, a Ghadames con 34 frequentanti, e infine nel 1939, a Derna, con 148 allievi; gli stessi corsi funzionarono anche nei villaggi vicini le due località nominate. È interessante segnalare che le scuole serali, rivolte nella maggior parte dei casi ai militari 'indigeni', a Ghadames furono seguite anche dai soldati italiani: ad ulteriore dimostrazione delle contraddizioni dell'opera di 'civilizzazione' culturale che il governo fascista ritenne di poter attuare nei suoi possedimenti coloniali, in quel periodo in Italia si registrava ancora un alto tasso di analfabetismo⁴⁹⁶.

L'ampliamento della struttura educativa per gli arabi comportò non soltanto un incremento del numero di scuole ma anche un certo miglioramento nelle possibilità formative per i musulmani della colonia. Le possibilità di accesso all'istruzione superiore si ampliarono soprattutto in seguito all'inaugurazione della SSI nel 1935, il primo istituto di studi superiori per gli arabo-libici del periodo coloniale. Anche la formazione professionale che seguiva il triennio di scuola elementare ebbe un rilevante sviluppo a partire dal 1934, come già evidenziato nel terzo capitolo. Vedremo comunque che l'istruzione post-elementare interessò soltanto una ristretta cerchia di libici, appartenenti nella maggior parte dei casi all'élite del paese. La formazione superiore degli arabi, ad ogni modo, merita particolare attenzione poiché costituì il primo ed unico tentativo in epoca coloniale di costituire un sistema di insegnamento differenziato per la notabilità della colonia, al fine di avvicinarla al progetto politico di Balbo.

⁴⁹⁵ ACS, MAI, IS, b. 163, fasc. *Scuole serali per adulti musulmani*. Per le scuole serali si applicavano le norme degli articoli 10 e 14 del R. decreto 21 giugno 1928 n. 1698.

⁴⁹⁶ Si vedano i notiziari-informazione n. 370 del 28 febbraio 1934, n. 470 del 24 febbraio 1934, n. 480 del 28 febbraio 1935 in ACS, PCM, 1934-1937, fasc. 17.1.498, n. 920 del 31 marzo 1939 in ACS, PCM, 1937-1940, fasc. 17.1.1215. Sull'analfabetismo in Italia in questi anni si veda: J. CHARNITZKY, *op. cit.*, p. 499.

5.2 L'istruzione femminile e la Scuola convitto allieve sanitarie musulmane

Se possediamo poche notizie sull'insegnamento tradizionale in Libia nel periodo coloniale, ancora più scarse sono le notizie sull'istruzione femminile. Verosimilmente un certo numero di studi su questo argomento sono disponibili in lingua araba; per quanto ci risulta, i contributi in lingue europee sono molto pochi e fra questi vi è un breve studio di Luigi Cerbella su *La 'Arifah, scuola tradizionale delle fanciulle tripoline* (1943), dove però si danno poche notizie e per lo più di carattere folcloristico. Rispetto al *kuttab*, aperto soltanto ai ragazzi, la *'arifah* preparava più che altro ai «lavori donneschi», mentre l'insegnamento teorico si limitava all'apprendimento mnemonico di alcuni brani del Corano ed escludeva l'insegnamento della lettura e della scrittura poiché, scrive Cerbella, «la penna [...] nel classico concetto musulmano, non deve facilmente andar per le mani delle donne». Lo stesso studioso segnala, tuttavia, la presenza di due scuole a Tripoli dove si insegnava «eccezionalmente» anche la scrittura; le insegnanti dei due istituti, entrambe tripoline, si erano formate l'una in Italia e l'altra in Turchia⁴⁹⁷.

Nell'ultimo periodo di dominazione ottomana, nell'ambito di quel processo di modernizzazione culturale già evidenziato nel primo capitolo, anche l'istruzione femminile ebbe un certo sviluppo. Alla fine dell'Ottocento sorsero due *rushidiyya* femminili, scuole «preparatorie» agli istituti superiori, nei centri di Tripoli e Bengasi e la scuola professionale femminile presso la Scuola di arti e mestieri di Tripoli. Fra le scuole private, oltre le scuole femminili promosse dalla missione cattolica delle quali si è già detto, furono istituite anche una scuola femminile francese a Tripoli ed un'altra a Bengasi. Per lo stesso periodo è degno di nota anche la nascita di una associazione femminile di beneficenza, l'Associazione della Mezzaluna, finalizzata all'istruzione delle donne, in particolar modo per la loro formazione nelle attività assistenziali e professionali⁴⁹⁸.

⁴⁹⁷ Lo studio di L. CERBELLA in "Italia d'Oltremare", 4, 1939, pp. 415-416.

⁴⁹⁸ M.T. JERARY, *L'istruzione in Libia, op. cit.*, p. 67.

Dopo l'inizio del colonialismo italiano, questi primi progressi nel settore dell'istruzione femminile furono annullati da quella politica che intese spazzare via l'intero impianto educativo ottomano, come già evidenziato nel primo capitolo. Ripercorrendo la normativa per l'istruzione 'indigena', il primo ordinamento che stabilì l'istituzione di scuole femminili arabe fu quello per la Cirenaica del 1922, seguito, nello stesso anno, dalla legge per la Tripolitania⁴⁹⁹. Nel 1914, il primo decreto per l'educazione degli arabo-libici non contemplò la possibilità di istituire scuole femminili, rivelando la mancanza di un indirizzo politico da parte del governo italiano su questo aspetto dell'educazione 'indigena'⁵⁰⁰. I due ordinamenti del 1922 appena citati stabilirono la costituzione di «scuole femminili di lavoro e di educazione», con qualche differenza fra l'uno e l'altro decreto. La normativa per la Cirenaica prevede, all'articolo 7, che nelle scuole sarebbe stato impartito l'insegnamento della lettura e della scrittura sia italiana che araba «solo alle alunne le cui famiglie ne facciano richiesta». In questa norma è evidente tutta la cautela del legislatore nei confronti di un settore che si riteneva potesse facilmente urtare la sensibilità della comunità musulmana. La legge per la Tripolitania, all'articolo 4, prevede invece in maniera dettagliata il programma di insegnamento teorico del corso, fissato in cinque anni, dei quali il primo preparatorio, durante il quale non si sarebbero svolte lezioni di lavoro; le materie erano le seguenti: Corano (religione e morale), lingua araba, lingua italiana, aritmetica e geometria elementare, calligrafia, nozioni varie, canto (facoltativo), ginnastica e «lavori donneschi».

Nel 1928, infine, la normativa sull'istruzione degli arabo-libici disciplinò in maniera dettagliata la materia: la scuola fu suddivisa in un corso preparatorio biennale, un corso professionale triennale e un corso di perfezionamento annuale. Come per gli istituti maschili, il decreto limitò la possibilità di istituire scuole femminili «solo nei maggiori centri della Cirenaica e della Tripolitania, e quando sia assicurata la frequenza di un conveniente numero di alunne»⁵⁰¹. Materie del corso professionale erano il ricamo «con particolare riguardo ai ricami in stile

⁴⁹⁹ R. decreto 5 febbraio 1922 n. 368, che approva l'ordinamento scolastico per i cittadini musulmani della Cirenaica e R. decreto 14 settembre 1922, n. 11, che approva l'ordinamento scolastico per i cittadini musulmani della Tripolitania.

⁵⁰⁰ R. decreto 14 gennaio 1914, n. 56.

⁵⁰¹ Articolo 6 del R. decreto 21 giugno 1928, n. 1698.

arabo», i lavori di sartoria, la lavorazione di tappeti e la tessitura di barracani, seguendo così il rinnovato interesse per l'istruzione 'indigena' professionale nel suo complesso, come testimonia anche la riorganizzazione della Scuola di arti e mestieri, avvenuta nello stesso periodo⁵⁰². Alla parte pratica del corso, su un orario complessivo di cinque ore giornaliere, erano dedicate un'ora nel corso preparatorio, due ore in quello professionale e l'intero orario in quello di perfezionamento⁵⁰³.

In generale, le relazioni dei funzionari scolastici e l'insieme della documentazione sul nostro tema di ricerca contengono sporadiche notizie sull'istruzione femminile araba, se non per segnalare tutte le cautele adoperate dal governo coloniale nella sua attuazione. Allo stesso tempo le autorità coloniali rilevarono più volte l'importanza dell'istruzione femminile come strumento per penetrare più efficacemente nelle famiglie 'indigene', soprattutto al fine di diffondere in maniera estesa le principali norme di igiene⁵⁰⁴. Anche in questo settore della politica educativa 'indigena' può essere utile un confronto con quanto fatto dai francesi in una delle sue colonie nordafricane, il Marocco. Come gli italiani, gli amministratori francesi istituirono scuole femminili più lentamente rispetto a quelle maschili e, come in Libia, queste scuole ebbero programmi didattici incentrati più che altro sull'istruzione professionale. La situazione dell'istruzione femminile in Marocco mutò a partire dal 1927, quando i francesi costituirono, similamente a quanto già fatto per le scuole maschili, istituti femminili per le marocchine della notabilità del paese, nelle quali era dedicato maggiore spazio ai programmi di cultura generale⁵⁰⁵.

In Libia, le realizzazioni pratiche nel campo dell'istruzione femminile furono alquanto limitate. Il governo coloniale, seguendo la normativa citata, promosse l'istituzione di scuole esclusivamente professionali, con un insegnamento teorico molto superficiale. Dal 1921 a Bengasi funzionava una scuola femminile di educazione e lavoro «il maggior successo pratico della piccola nostra organizzazione scolastica» a detta di Piccioli. Particolarmente

⁵⁰² Articolo 7.

⁵⁰³ Articolo 8.

⁵⁰⁴ Fra gli altri si veda Relazione sull'educazione in Cirenaica di A. Piccioli del 10 novembre 1922, *cit.* Su questo aspetto dell'istruzione femminile in Libia si veda anche R.R. DE MARCO, *op. cit.*, p. 20.

⁵⁰⁵ W.P. SCHAEFER, *op. cit.*, pp. 26-27.

apprezzata dalla cittadinanza, sembra che la scuola rispondesse pienamente anche ai propositi del governo, intenzionato a inserire pure le bambine nelle scuole governative, in primo luogo per diffondere i principi di igiene fra le future mamme e penetrare nelle famiglie arabe attraverso le fanciulle. Il primo anno scolastico la scuola riscosse un certo successo, con 80 iscritte, anche grazie alla buona sistemazione dei locali e alla tutela sanitaria esercitata all'interno dell'istituto⁵⁰⁶. Successivamente lo stesso tipo di scuola fu aperto anche a Derna. Nel 1926, il soprintendente auspicò che l'istituto femminile potesse essere trasformato col tempo, quando la popolazione locale l'avesse ritenuto opportuno, in una scuola meno «rudimentale»⁵⁰⁷.

Anche in questo settore dell'educazione 'indigena', un certo aumento delle alunne nelle scuole governative si ebbe a partire dal 1934⁵⁰⁸. Nell'ambito dell'incremento delle scuole per la popolazione locale si ebbe anche la costruzione di due scuole femminili: a Derna, dove l'istituto aveva una capienza di 300 scolare, e a Misurata, dove sorse una scuola per la lavorazione dei tappeti⁵⁰⁹. Ad ogni modo il totale di scolare rimase sempre molto basso: nell'anno scolastico 1934-1935 si arrivò ad un totale di 758 allieve in tutta la Libia⁵¹⁰.

Nel 1935, fu istituito il più importante istituto di istruzione femminile dell'epoca coloniale, la Scuola convitto allieve sanitarie musulmane (SCASM)⁵¹¹. Certamente la sua apertura si deve al fatto che al di là delle finalità educative, la scuola doveva rispondere anche a fondamentali esigenze sanitarie,

⁵⁰⁶ Relazione sull'educazione in Cirenaica di A. Piccioli del 10 novembre 1922, *cit.*

⁵⁰⁷ Relazione finale sulle istituzioni scolastiche ed educative inviata da A. Piccioli a De Bono nel luglio 1926, *cit.*

⁵⁰⁸ Non siamo in possesso di dati sulla frequenza negli istituti femminili. Sappiamo con certezza che nel periodo ottomano a Tripoli le fanciulle seguirono i corsi professionali della sezione femminile della Scuola di arti e mestieri: *Relazione del soprintendente scolastico sullo stato attuale della scuola d'Arti e Mestieri di Tripoli, e sui provvedimenti necessari per il riordinamento di essa*, *cit.* Dagli annuari delle scuole in Libia nel periodo coloniale, risulta che le bambine non frequentavano i *katatib*, ma esclusivamente le scuole professionali predisposte dal Governo italiano. Si vedano, a titolo d'esempio, MINISTERO DELLE COLONIE, *Annuario delle Scuole coloniali (della Cirenaica e della Tripolitania). Anno scolastico 1924-1925*, Roma, 1926, R. SOPRAINTENDENZA SCOLASTICA DELLA LIBIA, *Annuario delle istituzioni scolastiche*, *op. cit.* Si veda anche L. CERBELLA, *L'arifa*, *op. cit.*, pp. 415-416.

⁵⁰⁹ Notiziario- informazioni n. 430 del 28 febbraio 1937 e n. 1330 del 31 luglio 1937 in ACS, PCM, 1934-1937, fasc. 17.1.498.

⁵¹⁰ R.R. DE MARCO, *op. cit.*, p. 31.

⁵¹¹ *Scuola per infermiere musulmane*, in "Organizzazione sanitaria della Libia", *op. cit.*, p. 28. Contini segnala che la scuola fu istituita nel 1936; riteniamo che l'istituzione della SCASM sia avvenuta nel 1935, ma la Scuola iniziò a funzionare effettivamente l'anno dopo: F. CONTINI, *Storia delle istituzioni*, *op. cit.*, p. 55.

di primaria importanza per lo sviluppo della colonia nel suo complesso. Così, l'istituzione della SCASM deve essere inquadrata sia nell'incremento degli sforzi governativi per l'istruzione 'indigena' che nel maggior impegno mostrato dal governo nello stesso periodo per la situazione sanitaria della colonia. Nei riguardi sanitari, difatti, la scuola avrebbe dovuto rispondere a due esigenze principali:

- a) formare donne arabe dal punto di vista sanitario al fine di penetrare più efficacemente nelle famiglie libiche per diffondere i principi basilari dell'educazione sanitaria
- b) formare levatrici indigene per combattere l'elevata mortalità infantile allora presente in Libia⁵¹².

La storia di questa scuola ci sembra particolarmente importante non soltanto per quanto riguarda le vicende dell'educazione e della sanità nella Libia coloniale, ma anche e in primo luogo per lo sviluppo dell'emancipazione delle donne libiche nel periodo considerato. Una ricostruzione della storia della scuola, tuttavia, risulta particolarmente difficile per l'esiguità della documentazione archivistica sull'argomento, almeno da quanto ci risulta. Qualche notizia di un certo rilievo si ricava dai documenti conservati nell'Archivio nazionale libico di Tripoli, dove abbiamo riscontrato la presenza di documentazione per lo più di carattere amministrativo, ma contenente anche dati interessanti sulle allieve. Per un quadro generale sulla scuola si deve, comunque, fare riferimento esclusivamente agli studi, spesso di scarsa attendibilità, del periodo fascista.

La sede della scuola fu stabilita nella ex villa del pascià di *sciara* Zavvia a Tripoli. Come la scuola di agricoltura, l'istituto per le allieve sanitarie era una scuola-convitto, con l'obbligo per le studentesse di risiedere nel collegio annesso. L'istituto comprendeva due corsi, dei quali uno preparatorio, dove si impartivano insegnamenti di cultura generale ed aperto alle allieve fino al 14° anno d'età, ed uno professionale, per le allieve che avevano superato il 14° anno d'età. Il corso professionale, biennale, era tenuto da tre medici, di cui una donna ed era al tempo stesso teorico e pratico. Materie di insegnamento erano, oltre l'italiano, le nozioni delle principali materie di medicina, con particolare attenzione ai settori ostetrico e pediatrico. Dal punto di vista amministrativo la scuola dipendeva dal

⁵¹² Scuola per infermiere musulmane, *op. cit.*, p. 28.

Comune di Tripoli; la direzione del corso professionale spettava all'Ospedale della città, quella del corso di cultura generale alla Soprintendenza scolastica⁵¹³.

Non abbiamo dati per sapere quante ragazze frequentarono la scuola e quante di loro, in seguito, iniziarono a lavorare, ma possiamo ritenere che il governo cercò di incrementare le iscrizioni come la vicenda di cui riferiamo qui di seguito evidenzia. Dal punto di vista dell'emancipazione femminile una storia emblematica è senz'altro quella di Latifa bent Assen Asciurachis. Anna Palumbo Cardella, direttrice della scuola per infermiere, presentò il caso della giovane donna alla direzione dell'ospedale di Tripoli nel 1942 con una lettera che riteniamo assai significativa, dove, fra l'altro, segnala:

L'Aiuto Sanitaria Musulmana Latifa bent Assen Asciurachis ha avuto la sfortuna di perdere il padre. Siccome gli orfani sono numerosi e la miseria grava su tutta la famiglia, la sopradetta vorrebbe venire in aiuto dei suoi fratelli e della madre, portandosi vicino a loro e facendosi assumere presso l'Ospedale Civile di Bengasi. [...]

Così l'Asciurachis potrebbe vedere realizzata la nota promessa del Governo di dare posto sicuro alle diplomate di questa Scuola e aiutare sufficientemente i propri familiari⁵¹⁴.

Il tentativo del governo italiano di incentivare l'istruzione delle donne libiche e il loro futuro inserimento lavorativo, come sembra emergere da questa lettera, è degno di nota. Ad ogni modo non si può affermare con certezza che questo tipo di azioni fossero state rivolte indistintamente a tutte le donne libiche. Soprattutto non abbiamo dati che ci permettono di sostenere che il governo coloniale abbia incoraggiato anche l'emancipazione delle donne musulmane. Il cognome dell'infermiera di cui abbiamo appena riferito lascia pensare che Latifa appartenesse alla comunità greca, nei confronti della quale possiamo ritenere che il governo coloniale non avesse gli stessi timori in tema di educazione femminile come quelli manifestati verso i musulmani. Ad ogni modo, qualsiasi sia stata la politica italiana in favore delle donne libiche in seguito all'apertura della SCASM, anche in questo caso bisogna constatare che ogni azione nel settore

⁵¹³ *Ibidem*, pp. 28-29; F. CONTINI, *Storia delle istituzioni*, op. cit., p. 55. La SCASM si trovava nella stessa strada dell'Ospedale di Tripoli.

⁵¹⁴ Lettera della direttrice della SCASM per la direzione dell'Ospedale Tripoli del 10 agosto 1942 in DMT, Colonialismo italiano, *Istruzione*, c. 4, fasc. 9, sottofasc. *Latifa bent Assen Asciurachis (Aiuto Sanitaria Musulmana)*.

della politica educativa sarebbe stato interrotto dopo pochissimi anni a causa dello scoppio della seconda guerra mondiale.

5.3 *La Gioventù araba del littorio*

La Gioventù araba del littorio fu istituita con il decreto governatoriale n. 8416 del 7 agosto 1935. La sua nascita, secondo Goglia, rappresentò «un fatto sorprendente», se si pensa che quattro anni prima il duce si era opposto fermamente alla costituzione di organizzazioni giovanili fasciste per gli arabi assimilabili a quelle per gli italiani. Lo stesso Goglia sostiene che il mutato atteggiamento di Mussolini si spiega da un lato considerando l'apprezzamento del duce per l'operato di Balbo in Libia e dall'altro con le vicende etiopiche, in quel momento al centro dell'interesse del capo del governo e dalle quali soprattutto il duce intendeva escludere Balbo. Negli anni successivi la svolta razzista del governo fascista avrebbe comunque ribadito il principio della separazione razziale nella politica coloniale del regime; la GAL in Libia costituì quindi un compromesso al quale il duce decise di sottostare per le ragioni sopra esposte⁵¹⁵.

Bisogna mettere in rilievo che alcune organizzazioni giovanili per la popolazione libica operavano già prima della costituzione della GAL. Il notiziario-informazioni del governo della Libia riferisce di organizzazioni giovanili libiche a Bengasi nel marzo 1934:

Si rende sempre più manifesta nello spirito dei giovani libici, inquadrati nelle varie organizzazioni giovanili educative, la volontà di apprendere. La elargizione di premi ai più

⁵¹⁵ L. GOGLIA, *Sulle organizzazioni*, op. cit., p. 188; Sulla politica razzista del fascismo L. GOGLIA, *Note sul razzismo*, op. cit.

meritevoli ha ancor più accentuata tale naturale tendenza ed i vari corsi d'istruzione vengono seguiti con vero entusiasmo e con tangibili risultati⁵¹⁶.

Possiamo ritenere che le organizzazioni di cui riferisce il notiziario fossero le stesse già sorte nel 1931, durante il governatorato di Badoglio. Se è vero che lo stesso governatore aveva rassicurato De Bono sullo scioglimento delle organizzazioni sportive per gli 'indigeni', è verosimile ipotizzare che alcune di queste continuarono invece la loro attività⁵¹⁷.

Questa vicenda in parte limita l'aspetto innovativo della GAL. Di certo Balbo, fin dall'inizio del suo governatorato, pensò di utilizzare organizzazioni educative per gli arabi come strumento di politica scolastica e per questo aspetto si evidenzia una linea di continuità fra il maresciallo dell'aria e Badoglio. Ad ogni modo, se, in parte, gli esperimenti attuati fra il 1931 e il 1934 costituirono la premessa per la costituzione della GAL, è il caso di rilevare che soltanto la Gioventù araba del littorio ebbe quel carattere di associazione tipicamente fascista che la rese del tutto assimilabile alle organizzazioni educative per gli italiani. Da questo punto di vista concordiamo con Goglia quando afferma l'assoluta novità rappresentata dalla GAL «per portata, articolazione e finalità» rispetto ad altre associazioni già sorte nel passato, quali furono, ad esempio, i campi ragazzi⁵¹⁸.

Sulle vicende dei campi ragazzi, istituiti da Graziani per volere di Badoglio a partire dal 1931, riferisce lo stesso generale in una relazione sulla situazione della Cirenaica nell'aprile del 1934, quando era vice-governatore di quel territorio. Il primo campo ragazzi sorse alla fine del 1931 a Sidi Ahmed el Magrun, «allo scopo di portare una più diretta assistenza ai ragazzi libici orfani o comunque abbandonati dalla età dai 6 ai 15 anni». Dopo l'apertura di questo campo, che riunì 60 ragazzi, sorsero altri campi a Soluch, Tobruch, Agedabia, Barce, Cirene e Cufra. Nella stessa relazione Graziani elenca anche i campi sportivi di Ghemines, Suani Terria, Giardina, Carcura, Guarscia ed altri, in

⁵¹⁶ Notiziario-informazioni n. 758, inviato il 26 marzo 1934 in ACS, PCM, 1934-1937, fasc. 17.1.498.

⁵¹⁷ Sulle organizzazioni sportive per 'indigeni' sorte all'epoca di Badoglio si veda il I capitolo della tesi alle pp. 56-57.

⁵¹⁸ L. GOGLIA, *Sulle organizzazioni*, op. cit., p. 190, nota 34.

località non specificate, in tutti gli accampamenti dei vari aggregati etnici della Cirenaica.

I campi ebbero lo scopo di riunire i giovani cirenaici, orfani o abbandonati, al fine di fornire loro una educazione prettamente militare. I ragazzi erano così divisi in centurie, suddivise a loro volta in manipoli e squadre. Il comando della centuria e il controllo della disciplina erano affidati ad un sottufficiale dei Carabinieri. Giornalmente veniva impartita un'ora di educazione militare, un'ora di educazione fisica e, per la maggioranza dei ragazzi, erano in funzione anche diversi corsi professionali. Nello specchietto alla pagina seguente si danno tutte le informazioni disponibili sui campi ragazzi ricavate dalla relazione di Graziani. Considerando che il totale degli studenti arabi nel 1934 sommava a 16.246 alunni, i 2.829 giovani 'arruolati' nei campi ragazzi costituivano circa il 17% della gioventù libica inserita nel sistema scolastico coloniale. L'educazione militare e professionale impartita nei campi si inseriva nel progetto sociale di Balbo per le popolazioni nomadi e semi-nomadi dell'entroterra libico che si è già evidenziato. In relazione alla loro principale funzione, creare 'buoni' battaglioni 'indigeni', l'organizzazione rispose pienamente allo scopo: già nel luglio del 1934 un centinaio di ragazzi provenienti da Sidi Ahmed el Magrum e Tobruch furono arruolati nei battaglioni libici. In seguito, l'esercito italiano avrebbe attinto anche dai giovani dei campi per i soldati libici da inviarsi in Etiopia⁵¹⁹.

⁵¹⁹ Tutte le notizie sui campi ragazzi dalla relazione del vicegovernatore della Cirenaica del 26 aprile 1934 inviata al governatore della Libia e p.c. al MC, in ACS, Carte Graziani, b. 11, fasc. 14, sottofasc. 9; la parte relativa ai campi è intitolata *Organizzazione assistenziale a favore delle popolazioni*.

I CAMPI RAGAZZI

(dati dalla relazione di Graziani del 26 aprile 1934 in ACS, Carte Graziani, b. 11, fasc. 14, sottofasc. 9)

Campo	Giovani 'reclutati'	Cabile di provenienza	Indirizzo scolastico	Corsi	Spese di gestione
Solùch	688 (34 femmine)	Auaghir e altre	agricolo e professionale	muratori, falegnami, calzolai, infermieri, femminile di cucito	L 500.000
Sidi Ahmed el Magrum	641	Brasa, Dorsa, Auaghir	Professionale	Falegnami, meccanici, fabbri, lattonieri, calzolai, sarti, infermieri	L 445.000
Tobruch	400		agricolo e professionale		L 600.000
Agedabia	300				L 250.000
Barce	300				L 90.000
Cufra	300				
Cirene	200				
Totale	2829				L 1.885.500

Rispetto ai campi ragazzi, la GAL mirò ad una formazione più complessa, nella quale la parte 'politica' dell'indottrinamento aveva maggiore rilevanza. La nascita dell'organizzazione si ebbe in seguito ad una efficace opera di persuasione del governatore nei confronti di Mussolini, al quale espose il suo progetto in una lettera del giugno 1935:

[...] io ho sempre ritenuto che in Libia la Milizia dovesse pure estendere la sua proficua esperienza anche sulla popolazione araba: naturalmente parlo della giovane generazione, già educata nelle nostre scuole, la cui mentalità può essere formata secondo le esigenze della nostra vita civile, e per la quale l'essere chiamato a servire più direttamente il Regime attraverso l'inquadramento nella milizia, può essere motivo d'orgoglio.

E per assicurare il duce circa il carattere di subordinazione della nuova organizzazione rispetto alla struttura militare fascista, Balbo sottolinea:

Chiarisco subito che non si tratta di formare delle nuove legioni di CC.NN. con elementi arabi, ma di affidare al comando della Milizia un nuovo compito, quello di organizzare e istruire una pre militare anche per gli indigeni, dai dodici ai diciotto anni.

Nella parte finale della lettera, il governatore cerca di persuadere Mussolini dell'importanza del progetto valutandone la sua rilevanza per intensificare l'opera di 'pacificazione' civile già intrapresa:

Sono d'altra parte sicuro che larga parte della popolazione araba vedrebbe con favore questa istituzione, considerandola come avvicinamento a noi e come una elevazione delle loro condizioni morali. Ho infine la piena convinzione che, dopo quanto è già stato compiuto nel campo della istruzione primaria e in quello sanitario nessuna iniziativa meglio di questa verrebbe a compiere opera di penetrazione nella massa indigena ottenendo dalle sue nuove generazioni, che più ci interessano, sudditi disciplinati e fieri di appartenere alla nazione che ritorna a dominare nel segno del littorio.⁵²⁰

L'idea di avvicinare i libici al progetto imperiale fascista verrà espressa da Balbo con più vigore nella relazione presentata all'VIII convegno Volta. In questa sede il governatore, senza le cautele adoperate nella lettera al duce,

⁵²⁰ La lettera, conservata in ASMAE, ASMAI, *Africa II*, b. 150/3, è riportata da L. GOGLIA, *Sulle organizzazioni*, op. cit., pp. 187-188.

configurò la GAL nel quadro di un progetto educativo che «pur tenendo conto, con particolari adattamenti, della speciale natura di queste popolazioni e del paese» fosse assimilabile a quello in vigore per i giovani italiani. Lo scopo di questo progetto era infatti quello di ‘assimilare’ i libici all’Italia fascista: se nella lettera al duce Balbo prospettò la formazione di «sudditi disciplinati e fieri», tre anni dopo, al convegno Volta, il governatore si spinse ben oltre, affiancando italiani e musulmani di Libia nello stesso progetto imperiale fascista:

Noi avremo in Libia non dominatori e dominati, ma italiani cattolici e italiani mussulmani, gli uni e gli altri uniti nella sorte invidiabile di essere gli elementi costruttori di un grande potente organismo, l’Impero Fascista.⁵²¹

Così lo scopo della GAL, espresso efficacemente da Mario Tortonese, fu quello di inquadrare «la giovane generazione araba, già educata nelle nostre scuole, la cui mentalità può essere plasmata secondo le esigenze fisiche e spirituali della nostra vita civile»⁵²².

Pochi giorni dopo l’emanazione del decreto istitutivo, la GAL fu presentata alla popolazione libica in tutti i maggiori centri della colonia. La propaganda per la nuova organizzazione fu effettuata congiuntamente dalle autorità di governo e dai funzionari del PNF in Libia. Secondo l’articolo 2 del decreto governatoriale, infatti, l’organizzazione e il funzionamento della GAL furono affidati al comando del gruppo legioni della M.V.S.N. della Libia. La presenza dei membri della Milizia provocò i timori di alcuni libici che videro nella nuova organizzazione un espediente per arruolare altri musulmani nei battaglioni in partenza per l’Africa orientale. La vicenda, avvenuta nella zona di Misurata, testimonia dell’intensificazione delle operazioni di reclutamento in questo periodo, reclutamento che, forse, non avvenne sempre con la piena volontà dei musulmani ingaggiati. In altre zone della colonia, tuttavia, la propaganda fu molto efficace: nel circondario di Garian, ad esempio, si riuscirono a coinvolgere 600 ragazzi⁵²³.

⁵²¹ I. BALBO, *La politica sociale fascista*, op. cit., p. 21.

⁵²² M. TORTONESE (a cura di), *Le istituzioni scolastiche in Libia – Note ad uso dei giornalisti*, in “Viaggio del Duce in Libia per l’inaugurazione della Litoranea - Anno XV”, Roma, 1937, p. 22.

⁵²³ ACS, PCM, 1934-1936, fasc. 17.1.498.

La GAL era rivolta ai giovani dai 12 ai 18 anni, divisi in tre categorie: gli *aftal* (dall'arabo *atfgal*, bambini) gli *sciubban* (che in arabo corrisponde a ragazzi) e gli *sciubban* studenti. Ad un anno dalla sua costituzione, nel settembre 1936, contava 5.318 iscritti, dei quali 3.450 in Tripolitania e 1.578 in Cirenaica. La differenza numerica fra gli iscritti nelle due regioni, come ha rilevato Goglia, si spiega considerando sia la maggiore concentrazione di popolazione in Tripolitania rispetto alla Cirenaica che le vicende militari in quest'ultima, terminate più recentemente. In rapporto al numero totale di alunni arabi, che durante l'anno scolastico 1934-1935 sommava a 16.246 unità, l'organizzazione fascista coinvolse quasi il 33% della popolazione scolastica araba della Libia⁵²⁴. Nel 1937 il soprintendente Tortonese sottolineò la presenza, nell'organizzazione, di studenti sia delle scuole governative che delle scuole coraniche, appartenenti a tutte le classi sociali⁵²⁵. Ad ottobre del 1939, la prima legione libica di Tripoli della GAL incrementò notevolmente il numero di iscritti per arrivare a 2.000 membri, contro i 1.338 del 1936⁵²⁶.

Il successo ottenuto dalla neonata organizzazione spinse Balbo a chiedere ed ottenere che circa un migliaio di iscritti alla GAL potessero partecipare a Roma alla parata del 24 maggio, giorno nel quale il regime festeggiava contemporaneamente l'entrata in guerra dell'Italia del 1915, la X leva fascista e la IV giornata dell'Organizzazione nazionale balilla. I giovani libici, accompagnati da un gruppo di notabili arabi e da militari sia italiani che libici, visitarono tutti i luoghi della città simbolo della 'rinascita' imperiale del regime, fra i quali il museo coloniale, il foro Mussolini e la via Impero, attuale via dei Fori imperiali⁵²⁷.

La GAL non fu l'unica organizzazione giovanile fascista per gli arabi istituita da Balbo. Nel novembre del 1936 sorsero infatti i campi bambini nei

⁵²⁴ I dati sulla scolaresca araba da A.J. STEELE-GREIG, *op. cit.*, p. 55. Quelli degli iscritti alla GAL da L. GOGLIA, *Sulle organizzazioni*, *op. cit.*, p. 192.

⁵²⁵ M. TORTONESE (a cura di), *op. cit.*, p. 22.

⁵²⁶ Il numero dei membri GAL a Tripoli nel 1939 è indicato nella lettera del console generale a Tripoli, Dino Zauli per la federazione del fascio di combattimento di Tripoli del 17 ottobre 1939, n. 631/G. 14 in ACS, PNF, *Direttorio nazionale-Servizi vari* Serie II, b. 1760, fasc. 111.3 *Federazione di Tripoli – Pratiche diverse*.

⁵²⁷ Due foto del viaggio nella *Appendice 2d*. Sul viaggio dei giovani della GAL a Roma si veda L. GOGLIA, *op. cit.*, pp. 193-196. Si veda anche il cinegiornale dell'Istituto Luce: GL B0892, *Italia. Roma*, del 27 maggio 1936, data che molto probabilmente è errata. Altre immagini della GAL in Libia nel cinegiornale GL B0781 *Tripoli* del 13 novembre 1935.

centri di Hon, Brak, Ghat, Cufra e Murzuk, nel cosiddetto comando militare del sud. Nel novembre 1936 Balbo spiegò in questi termini la loro istituzione:

Indipendentemente dai reparti della Gioventù araba del littorio, di imminente istituzione per i maggiori centri, come da accordi presi con le competenti autorità della milizia, nei centri di Ghat, Murzuk e Hon sono stati istituiti dal 1° novembre corrente «campi bambini» per ragazzi di età inferiore agli anni 12. Questi campi hanno lo scopo di influire, in pro della nostra causa, sui piccoli sin dalla loro tenera età: si possono considerare vivai per i reparti Gioventù araba del littorio in modo che il passaggio possa avvenire all'età prescritta automaticamente. Ai piccoli dei «campi bambini» verrà impartita una sommaria istruzione militare, si daranno ammaestramenti per i lavori agricoli e si distribuirà giornalmente una razione di pane e settimanalmente un rancio caldo; saranno distribuiti anche oggetti di vestiario ai più bisognosi. L'istituzione è stata accolta con entusiasmo da parte di tutta la popolazione⁵²⁸.

Come i campi ragazzi creati da Graziani, i campi bambini miravano a fornire una istruzione prevalentemente militare, prima dell'inquadramento degli stessi 'arruolati' nella GAL. L'organizzazione dei campi, difatti, precedette di due anni l'istituzione dei primi reparti GAL nel Sahara libico. Nel 1936 i bambini coinvolti furono ben 500, contro gli appena 193 alunni presenti nelle scuole governative degli stessi centri in quel periodo⁵²⁹. Diverse famiglie, con molta probabilità e come si è già visto in precedenza, guardarono con favore la nuova organizzazione per le distribuzioni di vitto garantite ai giovani che vi aderivano, una misura che invece non fu prevista per la GAL.

Per quanto riguarda la risposta della comunità musulmana di Libia alla Gioventù araba del littorio, vogliamo sottolineare un ultimo aspetto. A norma del primo articolo del decreto istitutivo, l'adesione a questa organizzazione, a differenza della GIL, la corrispondente associazione per i giovani italiani, non era obbligatoria, bensì volontaria. Tuttavia, sulla volontarietà o meno dell'iscrizione all'organizzazione per gli arabi permangono dei dubbi. Durante il marzo del 2005 abbiamo avuto la possibilità di intervistare alcuni libici che frequentarono le scuole italiane nel periodo fascista. In totale sono stati intervistati dieci

⁵²⁸ Notiziario settimanale politico-amministrativo del 26 novembre 1936 in ACS, PCM, 1934-1936, fasc. 17.1.498, riportato da G. ROCHAT, *Italo Balbo, op. cit.*, p. 263.

⁵²⁹ Dati sui campi bambini e sul numero di alunni nel Sahara libico dal Notiziario-informazioni inviato dal Governo della Libia-Gabinetto di S.E. il Governatore generale per il Ministero dell'Africa italiana, in ACS, PCM, 1934-1936, fasc. 17.1.498.

tripolini, un numero esiguo, come si vede, ma che fornisce alcuni dati interessanti. In particolare, alla domanda se avessero appartenuto o meno alla GAL nessuno degli intervistati ha ammesso di averne fatto parte, ma allo stesso tempo, ciascuno di loro ha dichiarato di avere partecipato alle manifestazioni pubbliche che si svolgevano a Tripoli con le divise fornite dalla stessa scuola. Indossare l'uniforme costituiva, in realtà, il principale segno distintivo dell'appartenenza alla organizzazione. Potremmo pensare che gli arabi intervistati fossero stati inquadrati nella GAL per l'interessamento di un funzionario solerte che non si era accertato del loro esplicito consenso. Ma ci sembra più plausibile ritenere che, pur avendo a suo tempo aderito volontariamente, i tripolini interpellati siano oggi reticenti nell'ammettere di aver fatto parte di una organizzazione fascista, com'è facilmente comprensibile, forse anche per il timore di essere considerati degli ex collaborazionisti.

5.4 La Scuola superiore di studi islamici

Il dibattito sull'istituzione della Scuola superiore di studi islamici (SSI) si svolse nell'arco di ben 22 anni, dal 1913, nell'ambito della discussione sul primo ordinamento scolastico per la Libia, fino al 1935, quando finalmente si giunse alla sua apertura. Il quadro entro il quale collocare la SSI si modificò negli anni, insieme al cambiamento della politica verso gli arabi di Libia dal 1913 al 1935. Nel complesso si può dire che nel lungo dibattito intorno alla SSI furono sempre attribuite all'istituto due finalità principali, una di carattere meramente pratico ed un'altra di carattere squisitamente politico: da un lato la scuola avrebbe dovuto formare impiegati e insegnanti arabi, per supplire alle lacune di personale musulmano qualificato, dall'altro lato la sua istituzione avrebbe dovuto favorire il rientro in colonia degli studenti libici che si recavano al Cairo e a Tunisi per

studiare nelle locali *madrase*⁵³⁰. Le funzioni politiche che il governo attribuì all'istituzione, comunque, cambiarono negli anni, seguendo l'evoluzione della politica verso gli arabi di Libia nel ventennio considerato. Ripercorrendo i momenti salienti del dibattito sulla SSI possiamo trarre analogie e differenze della politica educativa dal periodo liberale a quello fascista ma anche, per la funzione stessa dell'istituzione, della politica 'indigena'.

Già nel 1913 il Ministero delle colonie iniziò a riflettere sulla opportunità di istituire una «scuola superiore indigena, o Medersa» per la formazione di *Cadi* e *Mufti*. Per il suo finanziamento si pensò di attingere dalle rendite dei beni *awqāf*, ossia quei beni che in base al diritto islamico sono costituiti in fondazioni per scopi di pubblica utilità⁵³¹. La proposta per l'istituzione della SSI fu di certo tempestiva se si pensa che nel 1913 il governo italiano doveva ancora costituire nei suoi elementi essenziali il sistema educativo per la popolazione libica. Alla scuola si attribuì comunque fin dall'inizio del colonialismo italiano in Libia un'importanza preminente: nei *Concetti di S.E. il Ministro circa la sistemazione del problema scolastico in Libia* si legge al punto 4: «Creare la Medersa in Tripoli per formare indigeni atti agli uffici religiosi e civili ed alle magistrature locali»⁵³². L'indicazione del ministro fu recepita dal primo ordinamento scolastico per la Tripolitania e la Cirenaica che all'articolo 25 stabilì che la scuola di cultura islamica sarebbe stata fondata a Tripoli «con lo scopo di aprire ai giovani musulmani l'adito agli uffici religiosi e giuridici, nonché al magistero indigeno». In questa prima fase il progetto per la SSI si inseriva nel quadro della politica araba allora esercitata dal governo italiano in Libia, la cosiddetta «politica dei capi», la quale, pur nella sua contraddittorietà, intendeva concedere una certa autonomia alla popolazione locale per la gestione degli affari religiosi⁵³³.

⁵³⁰ Da quanto ci risulta, non ci sono studi sui libici nelle due *madrase* di Zaytouna di Tunisi e di al-Azhar del Cairo. Qualche notizia sui libici a Zaytouna in A.M. MOULA, *op. cit.*, p. 79 e in F. CRESTI, *Per uno studio delle «élites»*, *op. cit.*, pp. 149-151. Sui libici ad al-Azhar si veda più avanti in questo paragrafo.

⁵³¹ Sul *Waqf* (plurale *awqāf*) si vedano: C. MIRZA, *Cenni sull'Istituto dei Beni Auqaf in Libia*, Bologna, 1938; J. BRIOTTI, *Il waqf in Libia*, Roma, R. Università degli studi di Roma, 1936; G. CALIFANO, *Il regime dei beni Auqaf nella storia e nel diritto dell'Islam*, Tripoli, Tipografia G. Arbie, 1913; J. O. HUNWICK, voce *Waqf*, in P.J. BEARMAN, Th. BIANQUIS, C.E. BOSWORTH, E. VAN DONZEL e W.P. HEINRICHS (a cura di), "The Encyclopaedia of Islam", nuova edizione, Leiden, Brill, 2002, vol. XI W-Z, pp. 59-99.

⁵³² ASMAE, ASMAI, *Africa II*, b. 113/1, fasc. 6, 1913, *Scuole*.

⁵³³ G. BIASUTTI, *op. cit.*, pp. 83-95.

Lo scoppio della prima guerra mondiale e l'inizio della «grande rivolta araba» modificarono la politica 'indigena' in colonia: come già evidenziato nel primo capitolo, nell'ambito della politica di 'collaborazione' verso gli arabolibici, il governo italiano progettò diverse iniziative e fra queste tornò ad essere considerata l'ipotesi di istituire la scuola islamica. Una relazione del 1917 sui rapporti fra «lo Stato e la popolazione indigena» a firma di Caroselli inserisce il progetto per la SSI nell'ambito dell'opera di avvicinamento alla popolazione musulmana della Libia:

Gli accordi conclusi per la Cirenaica ed i provvedimenti presi per l'ordinamento del territorio di Derna, l'istituzione dell'amministrazione esclusivamente indigena dei beni auqaf della Tripolitania, la devoluzione delle rendite degli auqaf al Sur di Tripoli all'istituenda scuola di cultura superiore islamica [...] sono tutti provvedimenti che tendono alla formazione di un'amministrazione puramente indigena per gli affari concernenti esclusivamente la popolazione locale alla quale viene man mano riconoscendosi il diritto ad una larga autonomia che ragioni politiche e giuridiche consigliano di attuare adeguatamente allo sviluppo della maturità degli indigeni⁵³⁴.

Anche in questo caso si pensò di finanziare la scuola attraverso le rendite dei beni *awqāf*⁵³⁵. È il caso di ricordare che in quel periodo, la resistenza libica stava infliggendo dure sconfitte all'esercito italiano e che un elevato numero di militari italiani erano tenuti in ostaggio dai combattenti arabi. Così, in quel difficile frangente, la fondazione della SSI fu considerata uno strumento di «estremo giovamento» per favorire l'avvicinamento alla controparte araba della colonia⁵³⁶.

Negli anni successivi, tuttavia, nell'ambito della 'nuova' politica educativa del periodo «statutario», la SSI non venne inserita nella normativa scolastica: l'ordinamento scolastico per i musulmani della Cirenaica, infatti, approvato nel 1922, prevedeva l'istituzione di scuole di livello superiore, ma senza attribuire a questi istituti il carattere proprio di scuole islamiche.

⁵³⁴ ASMAE, ASMAI, *Africa II*, b. 113/1, fasc. 2, relazione dal titolo *I comitati consultivi sui rapporti tra Stato e popolazione indigena* del 1917.

⁵³⁵ GOVERNO DELLA TRIPOLITANIA, Progetto di ordinamento dell'amministrazione dei beni Auqaf della Tripolitania. Compilato dalla commissione nominata con DG 4 novembre 1915, Tripoli, tipo-litografia del Governo, 1915.

⁵³⁶ L'importanza della SSI nella politica 'indigena' di quegli anni è sottolineata in un promemoria per il governatore della Tripolitania, s.d. (ma, con molta probabilità, del 1917), stilato dall'ufficio politico-militare del governatore in ACS, GA, b. 31, fasc. 291.

Ricordiamo che, a norma degli articoli 5 e 6 della legge, fu prevista l'istituzione di una scuola media quadriennale per la preparazione di funzionari e maestri arabi e di una scuola superiore triennale che consentiva l'accesso ad impieghi di grado elevato e alle università italiane: si trattava evidentemente di scuole equiparabili in tutto e per tutto a quelle italiane, che non prevedevano alcuna formazione specifica per il diritto e la religione islamica⁵³⁷. Come già si è detto nel secondo capitolo, in realtà, furono aperte soltanto due scuole medie a Bengasi e Derna, in funzione fino al 1928, mentre la scuola superiore non fu mai costituita.

A quattro anni dall'inizio del regime fascista, la questione della SSI fu riproposta dal soprintendente Angelo Piccioli, sollecitato in tal senso da Mohammed el Muzafer. Il rapporto del Muzafer con l'amministrazione italiana merita una certa attenzione, non soltanto per il suo ruolo nel sistema scolastico libico, ma, più in generale, per comprendere alcuni aspetti della politica italiana verso la notabilità della colonia. Già prima dell'occupazione coloniale, il notevole tripolino aveva stabilito dei contatti con alcuni esponenti di rilievo della comunità italiana, quali erano l'onorevole Giuseppe De Felice Giuffrida⁵³⁸ e il cavalier Tedesco del Banco di Sicilia. Iniziate le operazioni militari, Muzafer si impegnò in una complessa opera di mediazione fra i combattenti libici e il governo italiano. In seguito, considerata persona di fiducia dall'amministrazione coloniale, nel giugno 1913 fu nominato ispettore arabo delle scuole coraniche. Nei mesi successivi scrisse alcune relazioni sull'educazione dei libici, fra le quali una per la riorganizzazione della Scuola di arti e mestieri di Tripoli ed un'altra «per l'istituzione di una Università coranica simile a quelle esistenti a Tunisi e al

⁵³⁷ Si veda il R. decreto 5 febbraio 1922, n. 368.

⁵³⁸ Giuseppe De Felice Giuffrida (Catania, 17 settembre 1859 – 20 luglio 1920), fu un esponente di spicco del socialismo siciliano. Nel 1902 fu eletto sindaco di Catania, segnando un periodo rilevante per la storia della città etnea. In seguito aderì alla guerra per la conquista della Libia “nella prospettiva – tipicamente meridionale – del recupero di quelle condizioni economiche politiche che la crisi del giolittismo allontanava irrimediabilmente”. Nei primi anni del colonialismo, ebbe numerosi rapporti con esponenti della notabilità libica, fungendo spesso da mediatore fra le autorità libiche e il governo italiano, ed assumendo anche posizioni molto critiche verso la condotta italiana della guerra. Si veda F.M. BISCIONE, voce *De Felice Giuffrida Giuseppe* in *Dizionario enciclopedico italiano*, op. cit., vol. 33, pp. 688-694. Sulle critiche del socialista verso l'azione italiana in Libia si vedano, ad esempio, gli articoli *Chi s'inforca a Tripoli*, in “Giornale di Sicilia”, n. 348 del 18-19 dicembre 1911 e *Un colloquio con Ahmed Hilmi bey*, in *ibidem* n. 210 del 30-31 luglio 1912 e la mozione presentata alla Camera dei deputati al presidente del Consiglio e al ministro delle colonie sulle «cause che hanno prodotto l'attuale situazione in Libia» in Atti Parlamentari – Camera dei deputati, Legislatura XXIV - 1° Sessione – Discussioni - Tornata dell'8 marzo 1915, pp. 6911-6919.

Cairo». Nel 1917, durante la grande rivolta araba, Muzafer fu accusato di «atti di malevolenza verso il Governo» e condannato al confino. La vicenda, insieme a quelle di tanti altri libici ingaggiati dal governo coloniale e poi oggetto di misure repressive, testimonia tutte le disfunzioni della politica ‘indigena’ italiana, incapace di stabilire un collegamento duraturo e proficuo con la notabilità del paese⁵³⁹. Lo stesso Muzafer, d'altronde, durante il confino ricevette £ 150 mensili per il suo mantenimento⁵⁴⁰. Negli anni seguenti, il governo tornò a considerarlo un referente di una certa fiducia per l'amministrazione coloniale, come testimoniato, ad esempio, dalla questione della *medersa*.

Nel 1926, difatti, citando l'opinione di Muzafer, Piccioli sollecitò l'intervento del governo per la costituzione della scuola islamica, rilevando l'importanza della questione soprattutto per i suoi risvolti politici:

Com'è noto, molti giovani tripolini appartenenti alle migliori famiglie si recano a compiere i loro studi, in mancanza di una medersa locale, nella famosa università El Azhar del Cairo e nelle mederse Ezzeituna e Khaldunia di Tunisi. È notorio che questi istituti sono centri di propaganda islamica; massimamente la El Azhar, che è il maggiore centro – se non addirittura il massimo – di rivolta del panarabismo contro la civiltà occidentale. Ricorderò anzi che nel 1921 si rivelò non solo il centro morale del nazionalismo egiziano ma anche la sede materiale del comitato rivoluzionario di Zaghlul Pascià motivo per cui fu chiusa dagli inglesi per la durata di un anno.

Benissimo ha fatto pertanto il Governo a sopprimere, l'anno scorso, tutti i sussidi che dal 1911 venivano corrisposti ai giovani tripolini che si recavano in Egitto o a Tunisi per compiere gli studi. Ma poiché tale soppressione di sussidio non ha impedito che gli studenti tripolini siano rimasti nelle mederse del Nord-Africa, il problema riveste ancora un carattere di attualità.⁵⁴¹

Effettivamente, fin dai primi anni dell'occupazione italiana della Libia, il governo coloniale aveva finanziato gli studenti libici dell'Università di al-Azhar al Cairo. Come membri delle più importanti famiglie di notabili del paese, gli aiuti economici concessi agli studenti in Egitto avevano lo scopo di favorire

⁵³⁹ Dello stesso avviso anche S. BERNINI, *op. cit.*, p. 82.

⁵⁴⁰ I dati sul Muzafer dalla *Scheda informativa individuale* del governo della Tripolitania – ufficio politico-militare dell'aprile 1917 in ACS, GA, b. 31, fasc. 292.

⁵⁴¹ Sottolineato nel testo. *Relazione finale sul funzionamento delle istituzioni scolastiche ed educative nell'anno 1925-26, cit.*

l'avvicinamento delle élites libiche alla causa italiana ma anche quello di utilizzare la presenza degli stessi studenti nel paese confinante con la Libia in favore degli interessi dell'Italia⁵⁴². Nell'ambito di queste attività, l'Italia progettò fin dal 1911 la costruzione di un *ruak* per gli studenti libici di al-Azhar⁵⁴³. Sull'opportunità di questi sussidi, in realtà, la posizione del nostro governo era stata sempre molto incerta: se il finanziamento rispondeva alle necessità appena evidenziate, allo stesso tempo il governo rilevò in più occasioni che la presenza di studenti libici in un paese come l'Egitto, dove la propaganda pan-islamica era di particolare intensità, costituiva un pericolo per il nostro paese e per i suoi interessi in Libia. Apparentemente, la questione, come si è visto, fu risolta nel 1925 con l'interruzione dei finanziamenti. In realtà alcuni aiuti economici continuarono ad essere erogati anche successivamente e, soprattutto, fatto che risulta assai più sorprendente, perfino dopo l'apertura della SSI a Tripoli. La vicenda, sulla quale torneremo più avanti, evidenzia sicuramente le disfunzioni dell'azione politica italiana verso gli arabo-libici anche in un momento in cui, con l'impulso dato alla politica islamica, in linea teorica l'indirizzo di questa azione doveva essere stato ben determinato.

Più avanti nella relazione, Piccioli poneva alcune questioni di carattere didattico, sostenendo che gli istituti superiori previsti dall'ordinamento del 1922 non potevano essere assimilati alla SSI per le caratteristiche prettamente europee che si erano dati ai primi, del tutto inconciliabili con il programma didattico di una scuola islamica. Sempre a sostegno del progetto per la scuola, Piccioli ricordava l'opinione del commendatore Luigi Pintor «partigiano assoluto della sua istituzione» che avrebbe sostenuto: «Noi potremmo trasportare, qui a Bengasi, anche l'Università di Roma, e questa gente non sarà placata se non quando avrà la medersa»⁵⁴⁴. E con lo spirito pratico che lo contraddistingueva, il

⁵⁴² Nel 1915, un gruppo di studenti libici dell'al-Azhar protestarono per la riduzione dei sussidi concessi dal governo italiano; la lettera degli studenti, trasmessa alla presidenza del consiglio dei ministri il 16 marzo 1915, in ACS, PCM, 1915, fasc. 12.3.193.

⁵⁴³ I *ruak* erano alloggi per studenti, divisi in base alla loro provenienza geografica. Sulla vicenda del *ruak* ad Al-Azhar si veda A. BALDINETTI, *op. cit.*, pp. 47-50.

⁵⁴⁴ Luigi Pintor (Cagliari, 26 giugno 1882 – Chamonix, 3 settembre 1925), fu un funzionario coloniale di alto rango. Giunto al Ministero delle colonie nel 1913, dopo sei anni fu nominato capo dell'ufficio affari civili in Tripolitania. Tornato in colonia nel 1921, come segretario generale del governatore della Cirenaica, carica che ricoprì fino al 1922, ebbe un ruolo di primo piano nelle trattative con la Senussia nell'ambito della politica di collaborazione con le élites della Cirenaica. Pintor, dapprima convinto

soprintendente aggiungeva una serie di indicazioni per l'attuazione concreta del progetto: per il suo finanziamento, in particolare, proponeva nuovamente di attingere alle rendite dei beni *awqāf*, accumulate negli anni per il venir meno dei suoi fini tradizionali, la conservazione delle mura di Tripoli. Citando il parere del prof. Davide Santillana, Piccioli giungeva quindi alla conclusione che «le rendite degli Auqaf El Sur possono essere impiegate solamente in istituzioni scolastiche ed educative». Per la sede indicava invece la moschea di Murad Agha presso Tagiura «nei tempi andati il più florido centro di studi mussulmani della Tripolitania, anzi di tutta la Libia»⁵⁴⁵.

Come per altre vicende, il soprintendente si fece portavoce delle richieste della notabilità cirenaica, cercando di conciliare le aspettative della popolazione locale con le esigenze politiche del governo italiano. In linea generale il progetto trovò l'adesione del governo in Libia e del Ministero delle colonie, in considerazione sia delle finalità pratiche dell'istituzione, per la formazione del personale sciaraitico e degli insegnanti arabi che di quelle politiche, in riferimento, in particolare, alla 'pericolosa' presenza degli studenti libici in Egitto e in Tunisia. La proposta di stabilire la sede della Scuola a Tagiura trovò però contrario De Bono: «la istituzione dovrà sorgere a Tripoli e non a Tagiura, sotto il diretto ed ininterrotto controllo del Governo, per impedire assolutamente che si abbiano a creare misticismi esaltati con conseguenti fanatismi politici»⁵⁴⁶. Il ministro Federzoni, di contro, sostenne che era preferibile istituire «una o più mederse [...] nei luoghi [dove] già fu celebre alcuna di esse»; la sua proposta, che non voleva di certo andare incontro ai desideri della comunità musulmana, discendeva dalla considerazione che in un piccolo centro sarebbe stato più facile controllare le attività della scuola ed esercitare eventuali misure repressive⁵⁴⁷.

sostenitore del dialogo con i libici, passò poi a posizioni di aperta ostilità verso la controparte senussita. Tornato in Italia, fu nominato capo dell'ufficio studi e propaganda del Ministero e in seguito direttore generale per l'Africa settentrionale. Un ritratto di Pintor in G. TOSATTI, *Le carte di un funzionario del Ministero delle colonie: Luigi Pintor*, in "Fonti e problemi della Politica Coloniale italiana", *op. cit.*, I vol., pp. 366-375.

⁵⁴⁵ Sottolineato nel testo. Tutte le citazioni di Piccioli da *Relazione finale sul funzionamento delle istituzioni scolastiche ed educative nell'anno 1925-26*, *cit.*

⁵⁴⁶ Lettera di trasmissione della relazione di Piccioli del 1925-1926 inviata da De Bono al MC il 5 novembre 1926 in ACS, MAI, IS, b. 156, fasc. 1, sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R. Soprintendente scolastico per il 1929-1930*.

⁵⁴⁷ Relazione del MC – Ufficio scuole e servizi archeologici per il governatore della Tripolitania del 10 novembre 1926, *cit.*

In questa fase il progetto sembrò concretizzarsi, al punto che il Ministero delle colonie interpellò il Consiglio superiore coloniale per l'approvazione dell'ordinamento della SSI, da istituirsi, secondo l'indicazione di Federzoni, a Tagiura. Lo schema dell'ordinamento, elaborato da una apposita commissione che si avvalse, per la parte didattica, anche della consulenza del professor Carlo Alfonso Nallino, prevede un corso di studi della durata di sette anni, diviso in una parte preparatoria triennale e in una superiore quadriennale. Le materie di insegnamento del corso preparatorio erano religione, lingua araba e scienze, quelle del corso superiore scienze religiose, diritto musulmano, esegesi coranica, *hadīth*, tecnica e critica delle tradizioni coraniche, eloquenza, letteratura e storia della letteratura, logica e pedagogia⁵⁴⁸. La scuola avrebbe ammesso i giovani libici dal quindicesimo anno di età che avessero superato un esame di ammissione incentrato sulla lingua araba e sulla cultura generale⁵⁴⁹.

Il corpo insegnante della SSI, designato da un collegio di notabili arabi, sarebbe dovuto essere espressione delle autorità religiose musulmane del paese. Ad ogni modo l'ordinamento limitava la possibilità di concorrere al ruolo di docenti della scuola al possesso di determinati requisiti: «1) essere cittadini libici; 2) godere meritata fama nelle discipline che intendono insegnare; 3) essere di incensurata condotta politica e morale e godere pubblica estimazione; 4) essere di sana costituzione fisica ed esenti da malattie o imperfezioni»⁵⁵⁰. Era poi fatto esplicito divieto agli insegnanti di «partecipare a partiti politici o di spiegare comunque opera politica o giornalistica o professionale che l'Autorità giudichi incompatibile con i doveri di insegnante della Medresa»⁵⁵¹. Il controllo governativo sulla istituzione era garantito soprattutto dalla norma che riservava al governatore della colonia la nomina ufficiale dello *scech* della SSI e degli stessi insegnanti⁵⁵².

Il Consiglio superiore coloniale, in linea generale, esprime un parere favorevole, ma rilevò la necessità di chiarire gli aspetti finanziari della proposta,

⁵⁴⁸ Articoli 5 e 6 dello schema di ordinamento allegato al parere n. 56 del Consiglio superiore coloniale in ASMAE, ASMAI, CSC, b. 6. Gli *hadīth*, letteralmente “racconto, narrazione”, secondo la tradizione islamica costituiscono l'insieme dei detti e delle azioni attribuite al Profeta Maometto: si veda H. MOTZKI, *Hadīth: origins and developments*, Aldershot-Burlington, Ashgate/Variorum, 2004.

⁵⁴⁹ Articolo 20.

⁵⁵⁰ Articolo 8.

⁵⁵¹ Articolo 14.

⁵⁵² Articolo 9.

constatando che le spese per la scuola avrebbero superato la somma desumibile dalle rendite dei beni *awqāf*. Il problema finanziario bloccò così la prosecuzione del progetto, nuovamente riproposto nel 1930, ma senza che si arrivasse ad una decisione risolutiva⁵⁵³. L'istituzione della SSI si concretizzò soltanto dopo altri cinque anni, quando, nell'ambito della politica islamica di Balbo, il governatore si impegnò per un più generale rilancio del sistema educativo per gli arabo-libici.

Pochi mesi prima dell'apertura della SSI, il Ministero delle colonie, al di là della funzione politica e di quella pratica già rilevate, aggiunse una ulteriore finalità alla scuola, sostenendo che l'importanza dell'istituzione doveva essere valutata anche al fine di 'scongiurare' una completa assimilazione degli arabo-libici alla cultura italiana e di accentuare, in ultima analisi, la separazione fra italiani e libici nel sistema scolastico:

È innanzi tutto da osservare che, se è vero che l'assimilazione della cultura italiana da parte degli indigeni musulmani della Libia non può che essere benefica, non è men vero che tale assimilazione non può verificarsi che gradualmente e che, d'altra parte, un assoluto pareggiamento culturale degli indigeni stessi con i nostri connazionali indurrebbe nei primi aspirazioni e pretese non confacenti alla loro situazione reale.

È necessario, pertanto, porgere all'elemento arabo il modo di conseguire un'istruzione la quale si svolga entro le linee della loro cultura tradizionale e si mantenga distinta dalla istruzione di tipo europeo; ma al tempo stesso permetta loro di conoscere e apprezzare il carattere superiore dei metodi e della cultura nostri. Tanto più opportuno sembra dar loro il modo di conseguire tale cultura in quanto l'elemento musulmano cittadino non solo non è indifferente (come spesso si ripete) ai bisogni culturali, ma anzi li sente vivamente e deplora, spesso con ingiuste attribuzioni, la mancanza di mezzi per soddisfarli e cerca di supplire a questi, ricorrendo all'insegnamento privato presso le moschee locali o alle Università musulmane all'estero (Egitto e Tunisia), e per tal modo il suo svolgimento spirituale avviene, al di fuori del nostro controllo, in ambienti spesso ostili alla nostra civiltà, con pericolo di tener vivo o di fomentare uno spirito di insofferenza, se non di ribellione⁵⁵⁴.

⁵⁵³ In quell'occasione il governo della Tripolitania pensò di utilizzare i fondi degli *awqāf* non per la creazione dell'istituto superiore, ma per migliorare le scuole per musulmani costituite sino ad allora; il Consiglio si oppose a questa proposta rilevando l'importanza politica della Scuola islamica: Relazione di Del Giudice, direttore generale per l'Africa settentrionale al MC del 12 marzo 1935 in ASMAE, ASMAI, *Africa III*, b. 36, fasc. *Scuole Musulmane – "Madrasa" Scuola superiore islamica*.

⁵⁵⁴ *Ibidem*.

Effettivamente l'istituzione di una scuola superiore specifica per la comunità musulmana della Libia rientrava nello stesso schema educativo perseguito fino a quel momento dall'amministrazione coloniale: si ribadiva cioè il principio di una netta separazione fra il sistema di istruzione garantito ai metropolitani rispetto a quello riservato agli arabi della colonia. Ed è proprio in questa chiara discriminazione, sulla quale torneremo nella parte finale del paragrafo, che dobbiamo riscontrare la principale differenza con la politica educativa coloniale francese.

Tornando all'iter di formazione della legge, il Consiglio superiore coloniale, interpellato sull'ordinamento per la scuola, continuò a nutrire alcune riserve, per il timore che l'istituzione potesse diventare un centro di propaganda religiosa nociva per gli interessi italiani in Libia:

[Il Consiglio] non può astenersi dal raccomandare che sia posta la più vigile cura, per evitare che il proposto centro di studi islamici tenda a divenire uno strumento ed un fomite, sia pure larvato, di aspirazioni o programmi politici, a carattere nazionalista. Dallo elenco delle materie [...] risulta che la nuova istituzione darebbe anche insegnamenti con contenuto non esclusivamente religioso, e ciò è da approvare in quanto anche altrove (esempio l'Università teologica musulmana al-Azhar) simili grandi istituzioni culturali sono ormai aperte ai metodi ed alla scienza contemporanei. – Ma ciò non ostante, devesi tener presente che il concetto che della religione hanno gli Arabi non coincide esattamente con quello nostro, e comprende anche elementi che per noi non vi rientrano, non esclusi elementi politici e nazionalisti. – È facile quindi immaginare quale partito, valendosi del sentimento religioso, potrebbe trarre anche da insegnamenti che noi non riteniamo compresi in quelli strettamente religiosi, chi volesse approfittarne per promuovere nelle classi colte o più agiate, e quindi più influenti, agitazioni o quanto meno aspirazioni e tendenze inconciliabili col nostro fine politico e col nostro prestigio. Basta considerare l'utilità che a tale scopo potrebbe dare l'insegnamento della Storia [...]. Non sarebbe difficile una tendenziosa sopravvalutazione degli eventi della storia politica Araba, in relazione alla storia d'Italia dei secoli IX-XI, e della influenza che ebbe la cultura Araba medievale sulla nostra civiltà [...]. Né sarebbe agevole contrastarla senza un'attenta opera di vigilanza, resa più delicata dalla natura della Scuola e dei suoi insegnamenti a contenuto religioso [...].⁵⁵⁵

⁵⁵⁵ Parere n. 30, in riferimento alla relazione ministeriale n. 42537 del 12 marzo 1935, DGAS, ufficio scuole, oggetto *Istituzione in Tripoli di una Medresa*, 15 aprile 1935, in ASMAE, ASMAI, CSC, b. 19.

Dopo il lungo dibattito degli anni precedenti, soltanto nel luglio del 1935 caddero tutte le riserve e si ebbe l'apertura della SSI, i cui corsi iniziarono a gennaio dell'anno successivo. Con molta probabilità le ultime incertezze furono superate anche per l'imminenza della guerra etiopica, in occasione della quale, come si è già detto, fu intensificata la propaganda verso i musulmani per ottenere l'appoggio del mondo arabo all'azione italiana in Etiopia. Infatti, se nel 1928 lo schema di ordinamento aveva limitato l'accesso alla scuola ai cittadini libici, il decreto istitutivo della SSI stabilì all'articolo 10: «Alla madrasa è annesso un convitto in cui gli alunni di famiglie residenti fuori di Tripoli ed, eventualmente, in altre colonie italiane potranno essere accolti secondo le norme di apposito regolamento», aprendo di fatto l'accesso all'istituto superiore a tutti i musulmani delle colonie italiane.

L'istruzione superiore islamica fu certamente utilizzata come strumento chiave della propaganda italiana verso il mondo arabo: nella lettera del 14 gennaio 1936 già menzionata, inviata da Suvich a Lessona, il sottosegretario agli esteri suggerì anche di riaprire la scuola islamica dell'oasi di Giarabub, come misura per favorire la propaganda filo-islamica⁵⁵⁶. Soprattutto, fu lo stesso Mussolini a spingere Balbo a istituire la SSI, su suggerimento dell'ex capo del governo persiano Tabatabai; così scriveva il duce a Balbo nel maggio del 1935:

Caro Balbo l'ex Capo del Governo di Persia (oggi Iran) signor Tabatabai nonché Presidente del Comitato islamico universale, mi assicura che noi conquisteremo tutto il mondo dello Islam se si fondasse in Tripoli una "Facoltà Teologica Islamica".

Basterebbe, egli dice, il solo annuncio, anche se l'effettiva istituzione di detta facoltà dovesse tardare.

Ti rimetto la richiesta del Tabatabai e aggiungo che io non vedo difficoltà pregiudiziali a prenderle in considerazione.

Attendo il tuo avviso in proposito⁵⁵⁷.

Il decreto istitutivo della SSI, approvato il 30 luglio 1935, recitava al primo articolo:

⁵⁵⁶ Lettera di Suvich per Lessona, *cit.*

⁵⁵⁷ ASMAE, ASMAI, *Africa II*, b. 150/31, fasc. 146, 1935, *Scuola Superiore Islamica*.

È istituita in Tripoli una Scuola superiore di cultura islamica (al-màdrasah al-islàmiyya al-ùlyâ) per lo studio delle dottrine giuridiche e religiose islamiche e delle discipline necessarie alla preparazione degli insegnanti delle scuole elementari per cittadini italiani libici di religione musulmana.⁵⁵⁸

Rispetto al precedente schema di ordinamento, la durata del corso fu portata a dieci anni, con l'aggiunta di un triennio di studi superiori. Il corso medio quadriennale, inoltre, fu diviso al secondo biennio in due sezioni, una per la preparazione dei maestri elementari ed un'altra per la preparazione dei funzionari arabi. Materie del corso superiore erano: «scienze religiose teoria delle fonti del diritto musulmano (usul al-figh), diritto musulmano (figh) ed esercitazioni di procedura giudiziaria, esegesi coranica (tafsir), tradizioni economiche (hadîth), critica delle tradizioni canoniche (mustalah el-hadith), eloquenza (letteratura e storia letteraria, logica, inclusi gli âdâb al bath, cioè arte della discussione)»⁵⁵⁹. Il comitato amministrativo della SSI, nominato dal governatore della Libia, era composto da quattro notabili musulmani della Tripolitania, «di riconosciuta perizia nelle discipline giuridiche e religiose islamiche», dal consigliere amministratore dei beni *awqāf* della colonia, dal vigilatore delle scuole elementari per musulmani e dallo *scech* della SSI⁵⁶⁰.

Subito dopo l'istituzione della scuola, il Ministero delle colonie si impegnò a diffonderne la notizia in tutto il mondo arabo, interessando a tal proposito il Ministero degli esteri e per una più efficace propaganda richiese che fossero sottolineati questi elementi:

- 1° che alle spese di funzionamento si provvederà, oltre che con le rendite degli "Auqaf es-Sur" e contribuzioni degli "Auqaf" pubblici, anche con contributi del Governo italiano;
- 2° che il Comitato amministrativo è composto esclusivamente di notabili musulmani della Libia e così pure il Corpo degli insegnanti sarà formato soltanto da "Ulema" musulmani;
- 3° che la "madrasah" ha per scopo di preparare, con il titolo dei corsi medi, insegnanti per le scuole arabe elementari e con quelle dei corsi superiori, funzionari per il Governo e le Amministrazioni locali e magistrati per i tribunali sciaraitici (Cadi e Mufti).

⁵⁵⁸ Il testo del decreto, pubblicato sulla Gazzetta ufficiale anno 76, martedì 30 luglio 1935, N. 176, p. 3844 è conservato in copia in ASMAE, ASMAI, *Africa III*, b. 36, fasc. *Scuole Mussulmane – "Madrasa" Scuola superiore islamica*.

⁵⁵⁹ Articolo 9 del decreto.

⁵⁶⁰ Articolo 3 del decreto.

4° che gli alunni libici provenienti da altre “madrise” islamiche, ad esempio quella di el-Azhar, possono essere iscritti, superando un esame di ammissione, alla classe corrispondente a quella che avrebbero diritto di frequentare nella scuola da cui provengono;

5° che, infine, la scuola avrà annesso convitto gratuito per ospitare gli alunni che non hanno residenza in Tripoli⁵⁶¹.

Sempre in funzione propagandistica il Ministero delle colonie dispose la pubblicazione di uno studio sulle *mederse* esistenti in Libia prima dell’occupazione italiana, che mettesse in luce «la reale superiorità dell’istituto educativo, testè creato in confronto di quelli preesistenti»⁵⁶².

Per la costituzione del corpo insegnante, fu interpellata la legazione al Cairo affinché compisse delle indagini fra gli studenti della locale al-Azhar provenienti dalle colonie italiane, segnalando coloro i quali avevano i requisiti culturali per insegnare nella nuova scuola tripolina⁵⁶³. Dall’Egitto furono indicati sei musulmani, tutti in possesso della qualifica di *ulema*:

Naser el Tuhami di Zanzur

Omar Ramandan el Rimadi di Misurata

Kalifa Hameida el Kmeisci di Garian

Abdalla Abd el Kafi di Misurata

Mohamed el Zintani di Zintan

Regeb Osman di Bengasi

Mohamed Saud Fascik di Misurata⁵⁶⁴.

Va sottolineato che a questo punto, dopo aver propagandato il carattere assolutamente ‘islamico’ della nuova istituzione, sia dal punto di vista didattico che del personale, il Ministero delle colonie stabilì che la classe insegnante scelta per la SSI venisse formata secondo i metodi di insegnamento italiani e a questo scopo decise di inviare gli insegnanti della scuola tripolina presso l’Istituto

⁵⁶¹ Lettera DGAS, I sezione, affari politici al MAE, III sezione affari politici del 3 agosto 1935, n. 67701 in ASMAE, ASMAI, *Africa II*, b. 150/31, fasc. 146, 1935 *Scuola Superiore Islamica*.

⁵⁶² Lettera della I sezione affari politici a firma di Del Giudice per il Governo della Libia del 16 settembre 1935 n. 69288, in *ibidem*.

⁵⁶³ *Ibidem*.

⁵⁶⁴ Telespresso del MAE sezione III affari politici al MC-DGAS del 7 agosto 35 n. 241733, in *ibidem*.

orientale di Napoli⁵⁶⁵. Così, l'anno successivo, fu finanziato lo *schek* Taher Bakir, insegnante della SSI, per seguire un corso di perfezionamento presso l'istituto napoletano⁵⁶⁶. Nel 1931 Fulvio Contini si era espresso negli stessi termini, sostenendo che la nuova scuola superiore non avrebbe dovuto essere «una vera e propria università musulmana, sul tipo di quella di “el-Azhar” del Cairo e di “ez-Zeitun” di Tunisi» poiché una istituzione modellata sulle due università nordafricane sarebbe stato «inevitabilmente dannosa ai nostri interessi». Il funzionario proponeva quindi di basare l'ordinamento della futura scuola sul modello dell'istituto per i *Cadi* d'Egitto e della scuola normale di Saint Louis nell'Africa Occidentale Francese:

poiché a noi conviene che il ceto medio dei principali centri della Colonia, - quello che potrebbe profittare di tale istituto – si rivolga per la grande maggioranza al commercio, non solo perché arricchendo se stesso arricchirà noi, ma perché non è nei nostri interessi affrettare il giorno in cui, ad imitazione di quanto è avvenuto al Cairo ed a Tunisi, gli oziosi esaltati da una mezza cultura si costituiscano in comitato nazionalista per chiedere riforme in nome dell'Islam che vuole rinnovarsi e risorgere⁵⁶⁷.

A presiedere il primo comitato della scuola fu chiamato Ahmed el Fessateui, già nominato dal governo coloniale grande ufficiale e personalità di spicco dell'élite tripolitana. Le domande di iscrizione superarono di gran lunga il numero di posti disponibili, che fu fissato in un massimo di 30 per ogni classe, e l'applicazione dei requisiti richiesti per l'ammissione alla scuola fu molto rigida⁵⁶⁸. Durante il primo anno di attività, soltanto 24 alunni completarono il corso, e 15 di questi furono promossi al secondo anno; nell'*Appendice 1c* si riportano i nomi degli alunni del primo anno di corso della SSI, in ordine

⁵⁶⁵ Lettera MC-DGAS per il governatore generale della Libia del 10 dicembre 1935, n. 58193/58582 in DMT, Colonialismo italiano, *Istruzione*, c. 2, fasc. 2.

⁵⁶⁶ Lettera del Governatore generale per la SS e p.c. all'amministrazione degli Auqaf, oggetto Scek Taher Bakir – insegnante nella Scuola Superiore di Cultura Islamica del 21 ottobre 1936 in DMT, Colonialismo italiano, *Istruzione*, c. 2, fasc. 12.

⁵⁶⁷ F. CONTINI, *L'istruzione superiore musulmana in Libia*, in A. FESTA, *op. cit.*, p. 161.

⁵⁶⁸ Il consiglio della scuola respinse ad esempio, la domanda di iscrizione di due libici di Derna: lettera del Segretario Generale dir. affari civili e politici per il commissario provinciale di Derna del 29 maggio 1936 in DMT, Colonialismo italiano, *Istruzione*, c. 2, fasc. 13. Fu respinta anche la domanda di Ahmed ben Ali Belgassem di Giado, perché il libico aveva superato i limiti d'età richiesti, seppure fosse considerato «un buon elemento che non conviene fare espatriare»: lettera in arabo e in italiano di Ahmed ben Ali ben Belgassem per la residenza di Jefren dell'8 settembre 1936 e lettera della SS per la dir. affari civili e politici del 12 ottobre 1936 in DMT, Colonialismo italiano, *Istruzione*, c. 2, fasc. 12. Si veda anche R.R. DE MARCO, *op. cit.*, p. 67.

decescente secondo la graduatoria finale degli esami stilata dal consiglio della scuola il 29 settembre 1936⁵⁶⁹.

In seguito alla morte di el Fessateui, il 13 marzo 1936 fu nominato nuovo rettore della scuola Mohamed Abu El Asaad «figlio dell'illustre e dotto il defunto Cadi Sugh el-Giumaa, Scech Negem ed-Din el-Alèm, [...] da parecchi anni Mufti di Tripoli e preside delle scuole musulmane degli Auqaf»⁵⁷⁰. Il comitato amministrativo era composto, oltre che dal rettore, da Mahmud Bey Muntasser, che ne era il presidente, Mohamed Kamel El-Hammali, Mohamed Kadri e Mahmud Edib Mabruk⁵⁷¹.

Negli anni successivi continuò l'intensa propaganda della SSI nell'ambito di una più generale divulgazione dei risultati del governo coloniale nell'istruzione per gli arabo-libici. "Le colonie", ad esempio, per smentire alcune notizie diffuse dalla Francia al fine di screditare la politica educativa italiana in Libia, pubblicò un articolo in cui si affermava fra l'altro che nel paese si contavano 13 *madrase*, 600 *katatib* e 87 scuole italo-arabe frequentate da 11.000 alunni e, infine, indicava in 130 il numero di alunni della SSI. Oltre a queste cifre, di gran lunga sovrastimate, si elogiava l'operato del governo verso i musulmani anche per il sussidio concesso a 180 studenti libici di al-Azhar al Cairo⁵⁷². Effettivamente la presenza di studenti libici nella Università egiziana continuò ad essere consistente anche dopo l'apertura della SSI: nel 1937 se ne contavano ben 125, ai quali si aggiungevano 19 eritrei, 18 etiopici e 6 somali. Nell'*appendice 2c* indichiamo, in ordine decrescente, i gruppi di studenti libici nell'università cairota secondo la città di provenienza⁵⁷³. La maggior parte dei libici ad al-Azhar erano tripolini, ma non mancavano gli studenti provenienti anche dalle zone più interne del paese. In generale, la domanda di istruzione superiore era presente nell'insieme della Libia, ma si evidenzia una percentuale diversa nelle varie zone, con una netta prevalenza dei tripolitani, che rappresentavano quasi l'80% degli studenti.

⁵⁶⁹ Delibera del consiglio della SSI in DMT, Colonialismo italiano, *Istruzione*, c. 2, fasc. 11.

⁵⁷⁰ La data della nomina del nuovo preside in Telespresso n. 1543/601 dalla Legazione d'Italia al Cairo a MAE, 1 maggio 1936 in ASMAE, ASMAI, *Africa II*, b. 150/31, fasc. 146, 1935, *Scuola Superiore Islamica*. I dati su El Asaad in *Comunicato per la stampa araba all'estero*, s.d., in *ibidem*.

⁵⁷¹ La composizione del comitato dalle delibere in DMT, Colonialismo italiano, *Istruzione*, c. 2, fasc. 12.

⁵⁷² "Le Colonie", XII, n. 84, 8 aprile 1939.

⁵⁷³ Elenco degli studenti libici a el-Azhar trasmesso dalla legazione d'Egitto al governo della Libia il 12 marzo 1937, in DMT, Colonialismo italiano, *Istruzione*, c. 4, fasc. 8.

Il finanziamento degli studi al Cairo di questo consistente numero di libici si poneva in chiara contraddizione con quella politica che aveva determinato, fra le altre cose, l'apertura della scuola tripolina. Su questa misura, che interessava tutti gli studenti provenienti dalle colonie italiane, nel gennaio del 1937 la legazione italiana in Egitto espresse diverse riserve, considerando che i sussidi si rivelavano particolarmente «inopportuni» soprattutto nei confronti degli studenti libici che, dopo l'apertura della SSI, avrebbero potuto continuare gli studi nel loro paese⁵⁷⁴. Dopo qualche mese El Anesi, consigliere per l'amministrazione dei beni *awqāf* a Bengasi, spiegò in questi termini l'elevato numero di richieste per l'iscrizione ad al-Azhar:

L'aumento del numero di richiedenti [...] è dovuto innanzitutto alle migliorate condizioni economiche della popolazione verificatesi in questo ultimo biennio [...]. Ma devesi altresì al fatto che i ragazzi che frequentano le scuole elementari italo-arabe, dopo aver compiuto 5 anni di studio, escono da tali scuole con una conoscenza molto imperfetta non solo della lingua italiana, ma anche di quella araba, e che ad ogni modo dopo tali corsi non si trovano preparati a sostenere esami di ammissione alle scuole medie inferiori. Essi così hanno solo la possibilità di continuare gli studi nella scuola professionale di avviamento soltanto perché vi sono ammessi senza esami. È da considerare che non tutte le famiglie per ragioni sociali desiderano avviare i loro figlioli a questa scuola. Ma anche quelli che escono da questa scuola professionale, hanno una conoscenza linguistica bilingue imperfetta, in dipendenza soprattutto dei loro insufficienti studi iniziali.

Le ragioni di queste deficienze sono varie, ma forse si possono sintetizzare nelle seguenti:

nel programma delle scuole elementari di insegnano agli alunni molte nozioni varie di coltura generale (storia, geografia, ecc;) che i ragazzi imparano mnemonicamente senza talvolta capirne il significato, a discapito dello insegnamento linguistico, che dovrebbe invece essere maggiormente intensificato, magari portando a sei anni i corsi.

Inoltre gli insegnanti italiani sono spesso giovani di carriera e della Colonia e non tutti gli insegnanti arabi sono all'altezza del loro compito, soprattutto per deficiente conoscenza della lingua. Per ovviare a ciò bisognerebbe selezionare gli insegnanti delle due lingue tra i più capaci ed anziani.

Gli scolari di queste scuole non possono nemmeno usufruire della Scuola Superiore Islamica di Tripoli, fin tanto che non sarà istituito il convitto annesso [...] e finché non sarà

⁵⁷⁴ Telespresso dalla R. Legazione d'Italia al Cairo per MC, Ministero degli affari esteri, Governo generale A.O.I., Libia, Eritrea e Somalia, del 29 gennaio 1937, in *ibidem*.

aumentato il numero degli allievi limitato a solo 30 [...]. Infatti, l'anno scorso diversi giovani bengasini manifestarono il desiderio di frequentare la suddetta scuola, anche da esterni, con grande sacrificio finanziario delle loro famiglie, e non poterono essere ammessi perché tutti i trenta posti stabiliti erano già occupati dai giovani di Tripoli.

D'altro canto la Scuola Islamica di Tripoli è ancora al suo inizio e non può, almeno per ora, sostituirsi con l'istruzione che si riceve in una scuola millenaria di fama mondiale, com'è l'“Azhar”, dove affluiscono giovani da tutti i paesi islamici, che posseggono rinomate scuole simili.

Non è da trascurare nemmeno il lato politico della questione, perché una limitazione alle richieste fatte per recarsi all'Azhar, avrebbe una non utile ripercussione politica soprattutto nel mondo musulmano.

È anche da tenere in giusta considerazione che degli “ulema” provenienti dall'Azhar, finora non si è lamentato nessun inconveniente di carattere politico, mentre essi costituiscono gli elementi migliori tra i preposti all'amministrazione della giustizia sciaraitica ed all'insegnamento in tutta la Libia⁵⁷⁵.

L'analisi di El Anesi, esponente di rilievo dell'élite culturale della Libia, merita molta attenzione. A suo giudizio, le ragioni del fallimento del sistema scolastico erano da imputare in primo luogo alla metodologia di insegnamento adoperata nelle scuole elementari, basata su un apprendimento esclusivamente mnemonico. È il caso di rilevare che, più volte, i funzionari scolastici avevano espresso un giudizio negativo nei confronti dei *katatib*, proprio per il metodo mnemonico adoperato in questi istituti. Il secondo problema evidenziato dal notevole era dato dall'impreparazione della classe docente, italiana e libica; nei riguardi di quest'ultima, l'handicap maggiore era costituito dalla scarsa conoscenza della lingua araba, elemento che abbiamo già messo in luce.

In relazione alla SSI, El Anesi, dopo aver sottolineato le limitazioni di accesso alla scuola, evidenziava soprattutto che il livello scientifico dell'istituzione tripolina era di gran lunga più basso rispetto a quello dell'istituto islamico egiziano. È evidente che lo scarso credito ricoperto dalla SSI fra la notabilità libica deve essere ricondotto in primo luogo ai tentativi di italianizzare o ‘occidentalizzare’ programmi e metodologie didattiche della scuola. Come

⁵⁷⁵ Sottolineato nel testo. L. del 10 giugno 1937. Questo documento, insieme agli altri su questa vicenda che citeremo di seguito, conservati nel fondo Colonialismo italiano, sezione *Opere Pubbliche* del DMT, ci sono stati forniti dal dott. François Dumasy che qui ringraziamo. Purtroppo non abbiamo l'indicazione della busta e del fascicolo dove sono conservati.

sottolineato dal notevole, dopo circa cinque anni dalla fine della «pacificazione» militare, ed in seguito al miglioramento delle condizioni economiche della popolazione che ne seguì, la domanda di istruzione da parte della comunità musulmana della colonia crebbe considerevolmente. L'élite araba del paese, soprattutto, aspirava ad un livello di istruzione che fosse, da un lato, quantitativamente superiore rispetto a quello garantito dal sistema educativo italiano, e, dall'altro, maggiormente orientato verso la cultura arabo-islamica.

Il governo italiano, dal canto suo, era ben consapevole del fallimento della scuola tripolina nei riguardi soprattutto della funzione politica che si era voluta attribuire alla stessa. Mischi, prefetto di Bengasi, trasmettendo la lettera di El Anesi a Giuseppe Bruni, vice-governatore della Libia, rilevava che non era conveniente dal punto di vista politico impedire agli studenti bengasini che ne avevano fatto richiesta di recarsi in Egitto; l'opinione di El Anesi in merito, d'altronde, che molto abilmente aveva sottolineato gli effetti negativi di una misura del genere per la politica islamica del regime, era stata molto esplicita. Dello stesso avviso era anche Bruni, che, pur auspicando attraverso lo sviluppo futuro della SSI la «emancipazione dalle medrese straniere», giungeva a questa conclusione:

Mi rendo però anche conto dell'opportunità – soprattutto politica – di non tagliare del tutto i ponti con l'El-Azhar, anche perché dalla Scuola Superiore Islamica non potranno uscire i primi diplomati che tra qualche anno.

Quindi non è opportuno né consigliabile impedire apertamente l'iscrizione di giovani musulmani all'El-Azhar, ma sarà bene – con le debite forme – informare le famiglie o gli stessi interessati dell'intendimento del Governo di valorizzare la Scuola di Tripoli presso la quale qualche posto sarà possibile riservare ai bengasini per il prossimo anno scolastico.

E ciò a voler dire che in quel frangente il governo non avrebbe impedito, almeno ufficialmente, agli studenti libici di recarsi in Egitto. Allo stesso tempo, per valorizzare la formazione garantita dalla SSI, Ricci annunciava che era in preparazione la modifica del regolamento del personale per i tribunali sciaraitici,

in maniera tale che nelle assunzioni fosse data «precedenza assoluta» ai diplomati della SSI⁵⁷⁶.

Effettivamente il governo continuò a dare grande rilievo alla Scuola: nel 1938 fu costruita una nuova sede alla *Dahra* grande, insieme al collegio previsto nel decreto istitutivo⁵⁷⁷. Ancor prima di istituire il collegio della scuola islamica, fu modificata la normativa della Scuola di arti e mestieri per permettere agli allievi che intendessero frequentare la SSI l'accesso al convitto dell'istituto professionale⁵⁷⁸. Nello stesso periodo, il governo italiano estese l'istruzione superiore islamica anche in A.O.I.: nel 1937, sorse a Gimma la *Dār al-'Ulūm al-Islāmiyyah*, ad opera del Governo dei Galla Sidama. Il programma del corso, di cui fu istituito solo il primo anno, prevedeva l'insegnamento della lingua araba, la dogmatica, il diritto, l'italiano e l'aritmetica; le ultime due materie furono affidate a Naser el-Helwagi, un libico in possesso della 'cittadinanza' italiana⁵⁷⁹.

A conclusione dell'analisi della SSI, ci sembra utile, ancora una volta, confrontare quanto fatto dall'Italia in Libia per l'istruzione superiore degli arabi con le scuole superiori costituite dalla Francia nelle sue colonie nordafricane. In Marocco, ad esempio, nel 1930 fu introdotto un programma per i *baccalauréat*, che permetteva ai marocchini di accedere alle *grands écoles* della metropoli e alle facoltà dell'università francese. È il caso di sottolineare che l'introduzione di questo programma scolastico si ebbe in larga misura per le pressioni degli studenti.

Il confronto fra le due politiche educative ci porta a due tipi di riflessioni. Da un lato il sistema educativo italiano per gli 'indigeni' non prevede mai la possibilità di far accedere gli arabi ai gradi più elevati dell'istruzione, se non durante la breve parentesi della politica 'statutaria'; anche in quel frangente, tuttavia, sorsero soltanto due scuole medie, mentre le scuole superiori non furono mai istituite. La 'assimilazione' culturale proposta da Balbo aveva così il suo principale limite nel principio di una separazione comunque ben definita fra i

⁵⁷⁶ Le frasi sono sottolineate nel testo. Lettera del 18 giugno 1937, in DMT, Colonialismo italiano, *Opere Pubbliche*.

⁵⁷⁷ L. CERBELLA, *Fascismo e islamismo*, op. cit., p. 36.

⁵⁷⁸ Articolo 12 del decreto ministeriale n. 3 del 1° dicembre 1937, in "Bollettino Ufficiale della Libia", n. 5 del 21 gennaio 1938, p. 188.

⁵⁷⁹ La sede della Scuola fu stabilita nella moschea presso la tomba di Abba Gifar. La notizia dell'istituzione della Scuola in "Oriente Moderno", XVII, n. 10, ottobre 1937, p. 534 e in "Le Colonie", XIII, n. 68, 15 marzo 1940.

‘metropolitani’ e gli ‘indigeni’ della colonia, i quali non avrebbero mai potuto aspirare alle stesse possibilità formative dei loro coetanei italiani. Come si è visto, la SSI, che era una scuola superiore destinata esclusivamente agli arabi, nacque anche per ‘scongiurare’ una completa assimilazione culturale fra libici e italiani. Ed anche la stessa GAL, se pure del tutto simile alla GIL per finalità e struttura, era pur sempre una organizzazione ben distinta da quella per gli italiani.

A differenza del Marocco, inoltre, l’opposizione libica alla politica educativa italiana, più volte espressa dalla notabilità del paese, come abbiamo visto, non portò alla costituzione di una qualche forma di organizzazione politica per contrastare le decisioni del governo coloniale. Crediamo che questo elemento fosse dovuto in primo luogo al fatto che la definizione del programma educativo per gli ‘indigeni’ si ebbe soltanto negli ultimi anni del colonialismo italiano. Fino agli anni ’30, la dura conquista militare della Libia non aveva permesso, da un lato, al governo coloniale di definire compiutamente il sistema educativo ‘indigeno’ e, dall’altro, alla comunità musulmana di organizzarsi adeguatamente su questo fronte. Non venne mai meno, tuttavia, l’interesse dell’élite libica nei confronti dell’educazione: quando, nel periodo «statutario», la breve tregua fra arabi e italiani permise il dialogo pure nei riguardi della politica educativa, la notabilità del paese, soprattutto in Cirenaica, contribuì attivamente alla definizione di un sistema scolastico più consono alle proprie esigenze culturali.

CONCLUSIONI

Fino all'avvento di Balbo, lo svolgimento della politica educativa italiana verso gli arabi di Libia fu fortemente limitata dalle problematiche militari ed economiche della colonia. I progetti per la scuola 'indigena', pur impegnando non poco l'amministrazione coloniale, incontrarono a più riprese ostacoli finanziari per la loro realizzazione. Le limitazioni di spesa imposte al settore dell'educazione furono dovute in primo luogo al persistere dello stato di guerra in colonia, che si protrasse fino al 1931. La dimostrazione più evidente di questa situazione è data dal numero delle scuole per arabi costruite e dai dati sulla frequenza dei musulmani negli istituti governativi fino al 1933, come abbiamo evidenziato nel corso del nostro lavoro.

Tuttavia, la politica educativa 'indigena' rimase sempre uno dei primi obiettivi del governo coloniale come strumento primario di «pacificazione civile». Così, mano a mano che il nostro esercito procedeva nella «riconquista» militare della colonia, l'amministrazione civile provvedeva rapidamente a costruire o a rimettere in funzione, laddove già esistenti, le scuole per gli 'indigeni'. Quando Italo Balbo giunse in Libia, la colonia era stata assicurata al controllo italiano. Nell'ambito di un vasto programma di riassetto della «quarta sponda», il governatore poté dedicare maggiori risorse anche al settore educativo e in pochi anni il numero di scuole per arabi e la frequenza scolastica aumentarono considerevolmente.

Più esattamente, secondo quanto abbiamo delineato nel corso della tesi, crediamo di poter distinguere la politica educativa italiana in Libia durante il periodo fascista in tre fasi: la prima fase dal 1922 al 1928, la seconda dal 1929 al 1933 e la terza dal 1934 al 1940. Durante la prima fase, lo sforzo militare messo in atto per la conquista e la parziale riconquista della colonia impedì al governo coloniale di impegnarsi nel settore dell'istruzione. Nel complesso, se si esclude qualche piccolo cambiamento, nei primi cinque anni del governo fascista il sistema scolastico per gli arabi rimase invariato rispetto a quello posto in essere

durante la politica «statutaria». Ciò nonostante alcuni settori dell'amministrazione civile e, soprattutto, il ministro delle colonie Federzoni iniziarono a porre le basi per la riforma dell'istruzione 'indigena'. L'effettivo riordino del settore, secondo il programma educativo fascista, si concretizzò nella seconda fase, ossia nell'ultimo periodo della «riconquista» della colonia. In questi anni, si registrarono anche i primi tentativi di 'fascistizzare' gli arabi, attraverso l'estensione ai giovani musulmani del sistema di inquadramento fascista in vigore per gli studenti italiani. Durante la terza fase, infine, il governatore Balbo intraprese una nuova politica educativa per gli arabi, caratterizzata essenzialmente da due elementi: un incremento notevole delle strutture scolastiche per gli 'indigeni' e la costituzione di un programma di progressiva 'fascistizzazione' dei musulmani della colonia.

In base alla storiografia presentata nella *Introduzione*, il fine prioritario dell'educazione per gli arabi di Libia messa in atto dal governo coloniale fu l'assimilazione e la conseguente italianizzazione dei musulmani. Crediamo, in base a quanto abbiamo cercato di evidenziare nel corso del nostro lavoro, che la politica educativa italiana tese piuttosto ad una italianizzazione parziale e limitata. Per quanto riguarda la scuola elementare, ossia la scuola alla quale ebbe accesso la maggior parte degli arabi durante il colonialismo, i programmi didattici e i libri di testo non furono una riproduzione di quelli italiani, ma se ne differenziarono sensibilmente. Per alcune materie, si provvide a sintetizzare notevolmente i corrispettivi corsi delle scuole per gli italiani, per altre, in particolare per i programmi di storia e geografia, si procedette ad un totale rimaneggiamento. Così, il sistema scolastico per gli 'indigeni', mirava, piuttosto che ad una completa assimilazione degli arabi alla cultura italiana, alla formazione di una classe di colonizzati fedeli all'Italia e in grado di collaborare con l'amministrazione coloniale come manodopera o, nella migliore delle ipotesi, in qualità di funzionari di basso rango.

Crediamo che la differenza principale fra la politica educativa italiana e la politica assimilazionistica francese debba essere individuato nella questione dell'istruzione superiore. Effettivamente, nel complesso, ogni sistema scolastico coloniale ebbe come fine prioritario la formazione, fra i colonizzati, di figure

funzionali alle esigenze amministrative ed economiche delle madrepatrie. L'assimilazionismo francese, tuttavia, prevede anche un sistema scolastico differenziato per i giovani appartenenti all'élites delle colonie, per la formazione di una classe di «évolués» totalmente francesizzata. Gli «évolués», soprattutto, ebbero accesso anche ai gradi più alti dell'istruzione ed un certo numero si formò nelle università francesi. Buona parte dei futuri leaders politici degli stati sorti dopo la fine del colonialismo faceva parte di quelle élites francesizzate durante il colonialismo.

Nel corso del colonialismo italiano in Libia, l'istruzione superiore per gli arabi di tipo 'moderno' entrò a far parte del sistema scolastico 'indigeno' soltanto durante la breve parentesi della politica di 'collaborazione' e limitatamente alla Cirenaica. Ad eccezione delle due scuole medie di Bengasi e Derna, il programma scolastico elaborato in quel periodo non fu mai portato a compimento. Soprattutto non furono mai costituite le scuole superiori per gli arabi che, secondo l'ordinamento della Cirenaica, avrebbero dovuto avere le stesse caratteristiche delle scuole superiori italiane.

Come abbiamo evidenziato nella *Introduzione*, a questo proposito Federico Cresti ha rilevato che «il regime coloniale in Libia non si pose, ovvero rifiutò coscientemente, la questione della modernizzazione delle *élites* locali». Oltre la politica di repressione e discriminazione, secondo lo studioso questo risultato si ebbe in conseguenza della «visione degli amministratori coloniali secondo la quale esisteva, *a priori*, una scuola adatta alle esigenze della popolazione musulmana, che non poteva che prendere a modello, al suo livello più alto, l'esempio zaytuniano o azhariano»⁵⁸⁰.

Effettivamente, l'unica istituzione per la formazione delle élites libiche costituita dal governo coloniale italiano fu la Scuola superiore di studi islamici di Tripoli, una scuola preposta cioè alla formazione islamica, piuttosto che ad una formazione 'moderna' o occidentale. La Scuola, come abbiamo sottolineato nell'ultimo capitolo della tesi, nacque anche con lo scopo di «scongiurare una completa assimilazione» degli arabi alla cultura italiana. A differenza della politica assimilazionistica francese, il governo coloniale italiano decise cioè di

⁵⁸⁰ F. CRESTI, *Per uno studio delle «élites»*, op. cit., pp. 157-158.

mantenere un sistema educativo differenziato e, in ultima analisi, discriminatorio, per ‘indigeni’ e ‘metropolitani’ anche per i gradi più elevati dell’istruzione.

La Scuola, tuttavia, non fu una ‘riproduzione’ degli istituti islamici presenti in Egitto e in Tunisia. L’esigenza del colonizzatore di controllare saldamente i contenuti dell’istruzione superiore e soprattutto il timore che una formazione prettamente islamica avesse potuto contribuire alla nascita di movimenti di opposizione al regime coloniale, determinò la costituzione di una istituzione ibrida, a metà fra un istituto islamico ed una scuola superiore di tipo occidentale. In realtà la definizione dell’istituto non poté realizzarsi compiutamente, poiché gli eventi bellici interruppero le attività della SSI pochi anni dopo il loro inizio. Tuttavia il controllo da parte del governatore della colonia sui vertici della Scuola stabilito nello statuto della SSI, insieme al tentativo di formare secondo canoni culturali occidentali i suoi insegnanti, mostrano che il regime coloniale evitò accuratamente di costituire una vera e propria *medersa*.

Si deve considerare anche un altro elemento. Nei primi due anni di attività, il regime limitò considerevolmente l’accesso alla SSI, consentendo l’iscrizione ad appena 30 giovani. Il notevole bengasino el-Anesi sottolineò così che la ‘emigrazione’ ad al-Azhar degli studenti cirenaici era il risultato, in primo luogo, di queste norme restrittive. Le limitazioni di accesso alla Scuola furono determinate ancora una volta dai timori di estendere l’istruzione superiore fra gli arabi. Al fallimento della Scuola fra l’élite libica, come già detto, contribuì anche il tentativo di occidentalizzazione della SSI. Il risultato fu quello di annullare, di fatto, la possibilità che l’istituto rispondesse alle esigenze politiche che avevano determinato la sua fondazione.

In base a queste considerazioni, la questione della resistenza culturale degli arabo-libici alla politica educativa italiana assume una connotazione diversa rispetto a quanto si è detto nell’*Introduzione*. La ‘emigrazione’ degli studenti libici nelle scuole islamiche di altri paesi arabi, costituì l’unica possibilità di avere accesso all’istruzione superiore islamica durante il periodo coloniale. Questa situazione perdurò anche dopo l’apertura della SSI, aperta ad un numero molto limitato di studenti. Al riguardo si deve sottolineare anche che le domande

di iscrizione alla SSI furono molto numerose. Per quanto riguarda l'istruzione di base, il basso numero di iscrizioni alle scuole governative rispetto ai *katatib* fu la conseguenza anche dei ritardi dell'amministrazione coloniale nel costituire un numero di istituti in grado di rispondere alla domanda di istruzione presente fra gli 'indigeni'. Subito dopo la riaffermazione del dominio italiano, si è visto che la popolazione locale chiese la riaperta riapertura o istituzione delle scuole per gli arabi. In generale, quando l'amministrazione intensificò gli sforzi per definire un sistema scolastico per gli arabi e aprì un numero considerevole di istituti a loro rivolti, la frequenza scolastica aumentò in maniera sostanziale.

La presenza di un ridotto ma significativo numero di arabi nelle scuole cattoliche durante tutto il periodo del colonialismo italiano, avvalorava la nostra tesi. È evidente cioè che l'élite del paese che si rivolse alle scuole della missione privilegiò una formazione di stampo 'occidentale', e superando qualsiasi ragionevole pregiudizio nei confronti dei religiosi italiani, preferì gli istituti dei lasalliani alle scuole governative. Fra gli ex alunni delle scuole dei Fratelli si annoverano alcuni dei più autorevoli uomini politici della Libia indipendente; ricordiamo, fra gli altri, il già nominato Fuad Kabazi, a lungo ambasciatore libico presso la Santa Sede e Mohamed Muntasser, a capo del primo governo della Libia post-coloniale⁵⁸¹.

Si aggiunga anche che nell'unico caso in cui la notabilità del paese ebbe la possibilità di contribuire alla definizione del sistema scolastico per gli arabi, durante la politica di «collaborazione», la normativa per l'istruzione 'indigena' in Cirenaica pose le basi per una struttura educativa in tutto e per tutto comparabile con quella italiana, cioè secondo principi 'moderni' ed europeizzanti.

Nel complesso, non sembra che i tentativi di italianizzazione e le lacune dei programmi scolastici nei riguardi della cultura islamica possano spiegare da soli la risposta degli arabo-libici alla politica educativa italiana. Ci sembra di poter concludere dunque che i ritardi e le disfunzioni della politica educativa italiana giocarono un ruolo fondamentale nel determinare la prevalenza dell'istruzione tradizionale islamica rispetto a quella messa in atto dal colonizzatore nella formazione degli arabi di Libia in epoca coloniale.

⁵⁸¹ Registro per classe della scuola del Vicariato di Tripoli, *cit.*

Per quanto riguarda la ‘fascistizzazione’ della gioventù araba di Libia, riteniamo che il programma di Balbo rimase su un piano puramente formale e non incise in maniera sostanziale sulla formazione politica dei giovani ai quali fu rivolto. Sicuramente, la mancata ‘fascistizzazione’ si ebbe in primo luogo per il breve corso dell’esperimento balbiano. Così, in larga parte, l’aver appartenuto alla GAL servì esclusivamente per ottenere un impiego di basso rango nell’amministrazione della colonia, così come per gli italiani l’iscrizione al PNF era obbligatoria per esercitare qualsiasi tipo di attività⁵⁸². Tuttavia, una qualche possibilità di utilizzare la GAL per costituire una schiera di fedelissimi continuò ad essere considerata anche dopo la morte di Balbo: il 7 ottobre 1940 il PNF elargì £ 30.000 «quale contributo politico eccezionale» ai giovani fascisti e agli appartenenti alla GAL⁵⁸³.

Nell’insieme, gli esiti del velleitario programma educativo fascista per la formazione culturale dei libici appaiono con tutta evidenza dal dato sulla alfabetizzazione alla fine del colonialismo italiano: quando, nel 1951, la Libia divenne uno stato indipendente quasi il 91% della popolazione era analfabeta. Dopo vent’anni, nel 1971, pur se furono compiuti ingenti progressi nel settore dell’educazione, il triste retaggio del colonialismo italiano continuava a fare sentire i suoi effetti, con una percentuale di analfabeti che si attestava intorno al 30% della popolazione libica⁵⁸⁴.

⁵⁸² Le domande di assunzione degli arabo-libici erano tutte corredate dalla dichiarazione di aver appartenuto alla GAL: ACS, PNF, *Direttorio nazionale-Servizi vari* Serie II, b. 1746, fasc. *A.P.3 varie sul personale libico*.

⁵⁸³ ACS, PNF, *Direttorio nazionale-Servizi vari* Serie II, b. 1760, fasc. 111.3 *Federazione di Tripoli – Pratiche diverse*, sottofasc. *G.I.L e FF.FF. Laboratorio Fasci Femminili*.

⁵⁸⁴ B.S. GOBBI, *A study of the development of Libyan Formal Education, past, present and future*, tesi di dottorato, Faculty of the Graduate School of Saint-Louis University, 1976, p. 121.

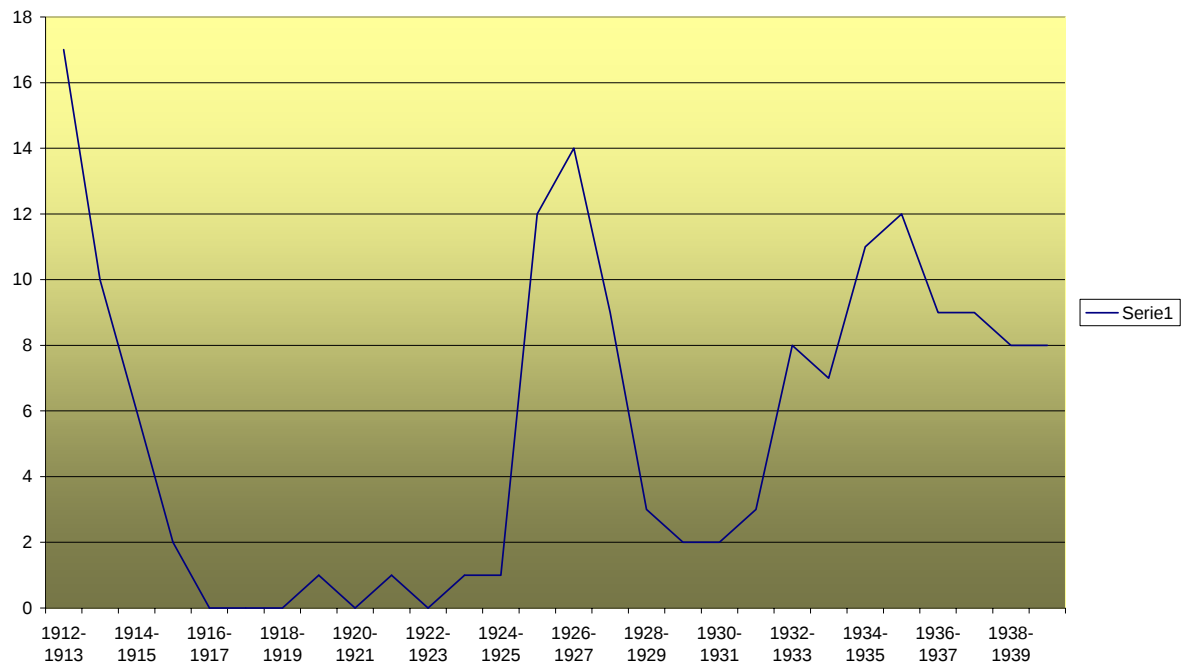
APPENDICI

A

I MUSULMANI NELLE SCUOLE DEI LASALLIANI (1912-1940)

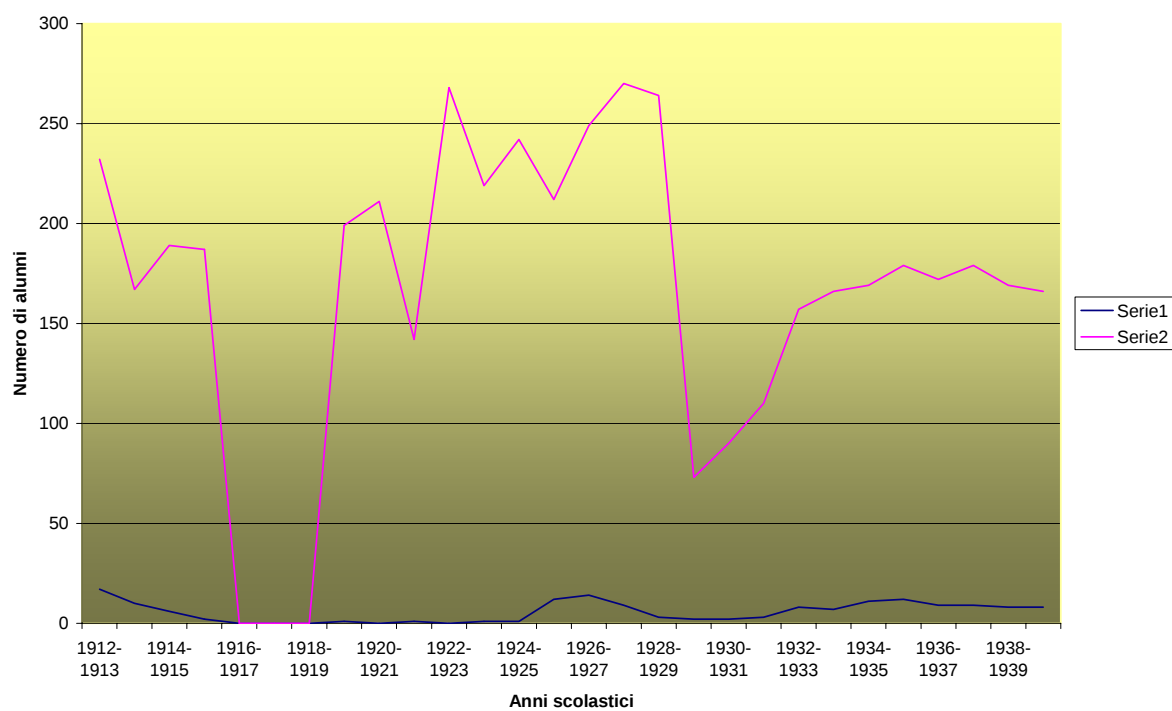
1a

Andamento della frequenza di alunni musulmani nella scuola del Vicariato dei Fratelli delle scuole cristiane di Tripoli (1912-1939)⁵⁸⁵



⁵⁸⁵ Dati desunti dal confronto dei *Registri annuali* e del *Registro degli Ex-allievi dei Fratelli*, cit.

Andamento della frequenza di alunni musulmani (serie 1) rispetto agli alunni totali presenti nella scuola del Vicariato dei Fratelli delle scuole cristiane di Tripoli (1912-1940)⁵⁸⁶

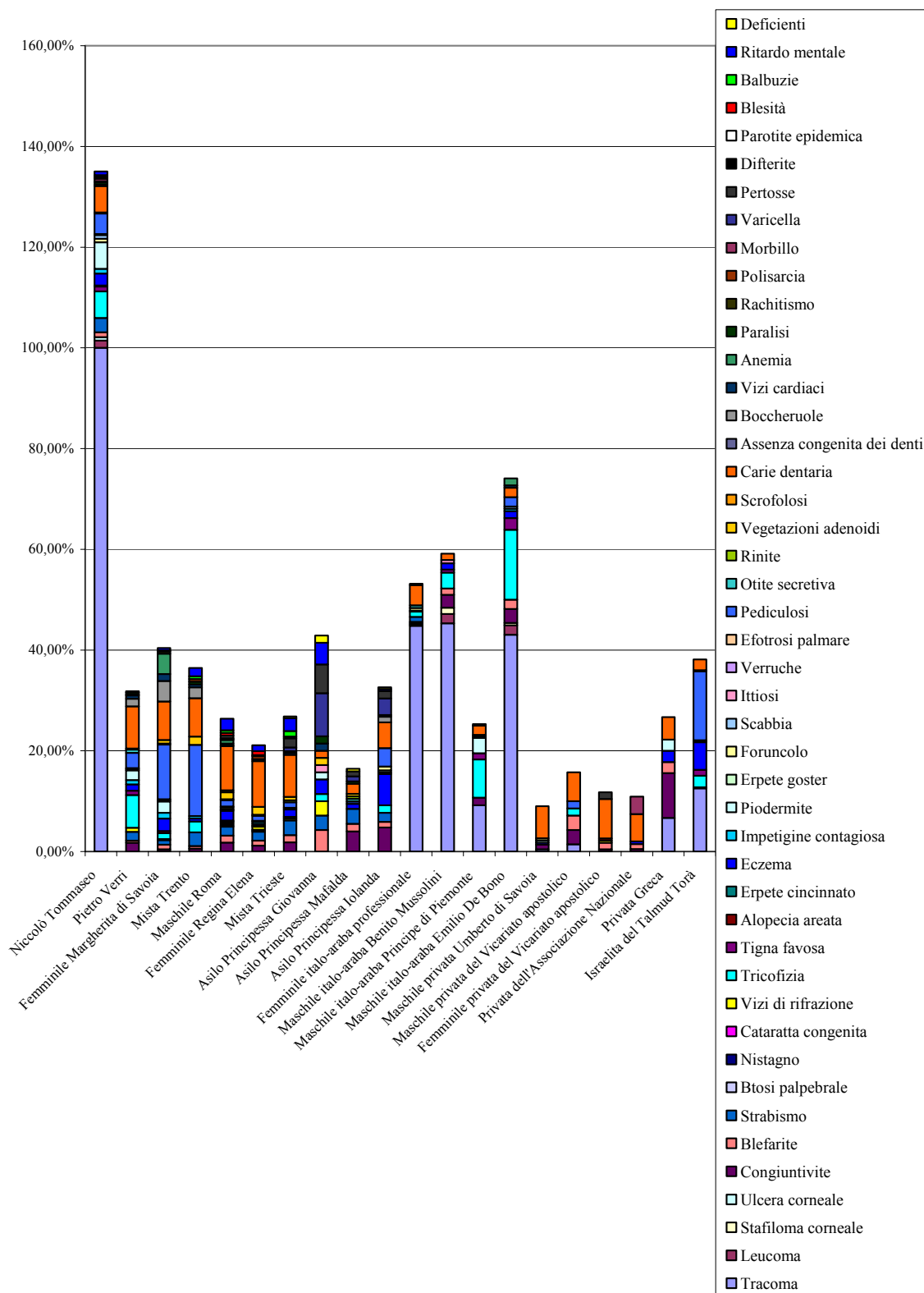


⁵⁸⁶ *Ibidem.*

B

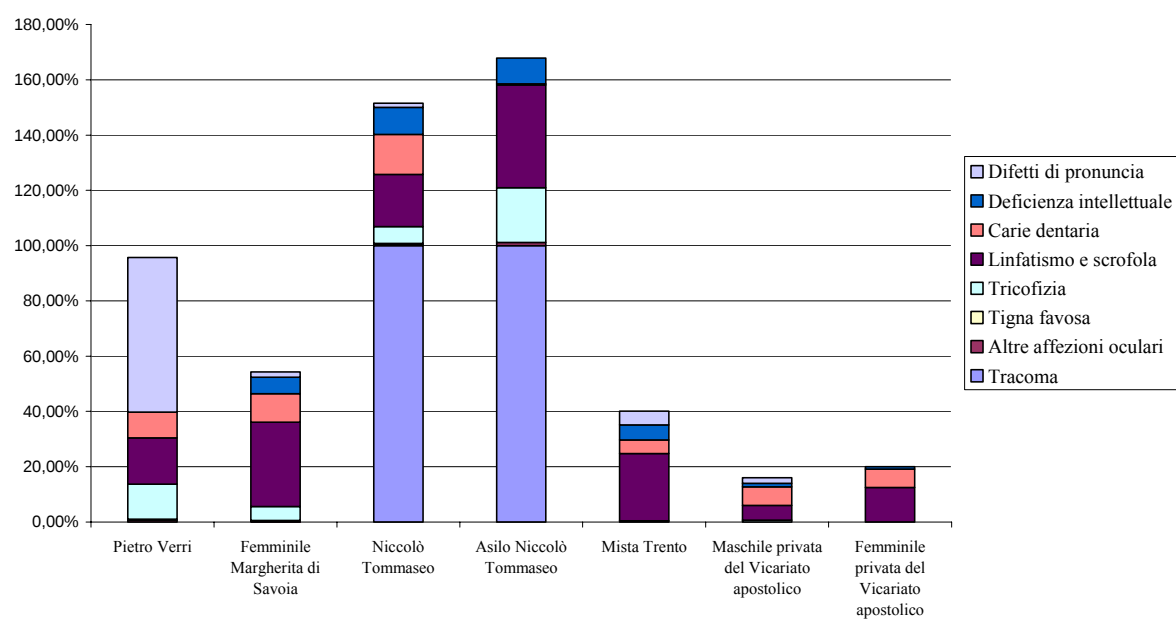
LO STATO SANITARIO DEGLI ALUNNI ARABI

*Percentuali delle malattie riscontrate nella popolazione scolastica di Tripoli
(1929-1930)⁵⁸⁷*



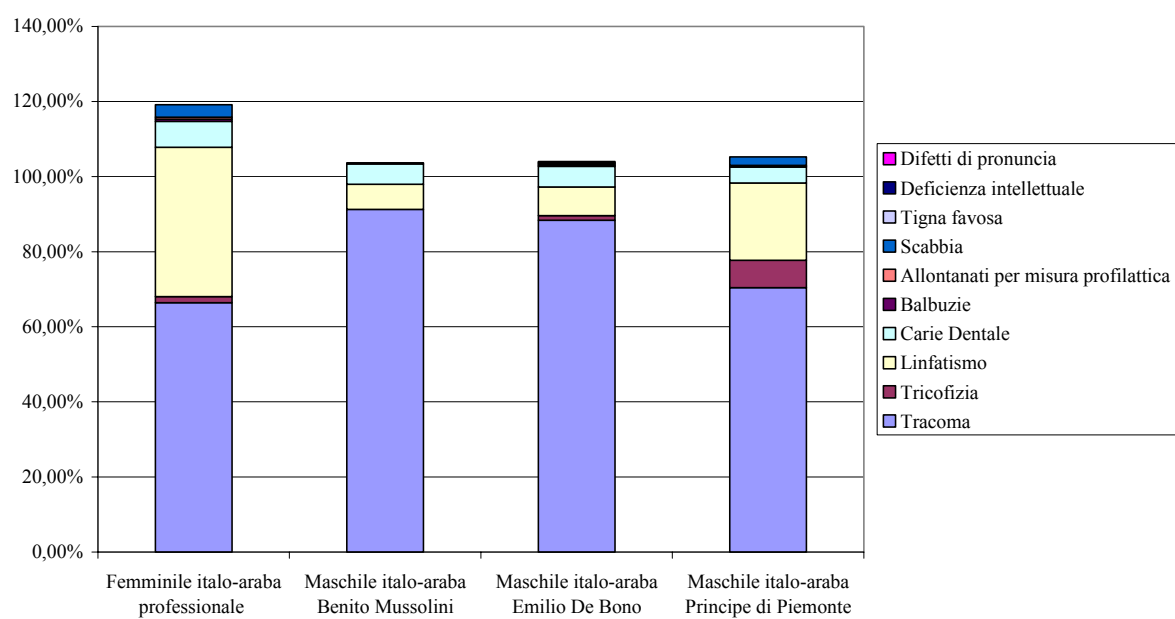
⁵⁸⁷ Dati desunti dalle tabelle del dott. Medina, *cit.*

Prospetto sullo stato sanitario degli alunni di 7 scuole di Tripoli (1932-1933)⁵⁸⁸



⁵⁸⁸ Dati desunti da “Prospetti statistici sullo stato sanitario degli alunni per l’anno scolastico 1933-1934”, *cit.*

Prospetto sullo stato sanitario degli alunni arabi di 4 scuole di Tripoli (1933-1934)⁵⁸⁹



⁵⁸⁹ *Ibidem.*

C

I LIBICI E LA SCUOLA SUPERIORE DI STUDI ISLAMICI

1c

*Gli alunni della SSI al primo anno di attività*⁵⁹⁰

NOME	VOTO
Mohamed ben Regeb ben Rahumahe	44/50
Mohamed ben Ali Cesellati	42/50
Hilmi ben Mohamd Gabrun	40/50
Mohamed Sagheier ben Moh.	40/50
Belgasseem ben Ahmed Budie	40/50
Saied ben Fued Serragi	38/50
Brahim Megerisi	38/50
Riad Feuzi Hussni	37/50
Omran ben Salem Mansuri	37/50
Otman ben Taher Beltaief	37/50
Sadek ben Mohamed Tata	37/50
Salem ben Taleb	36/50
Abdurrazag ben Mohamed	36/50
Abdulaziz Ftes	36/50
Ahmed ben Ali ben Suleiman	35/50
Salem ben Ali Kemal	35/50
Taher ben Hag Abballa	35/50
Hascemi ben Abballa	35/50
Suleiman ben Jusef	35/50
Milud ben Ali Zavi	35/50
Mustafa ben Mohamed Mansuri	33/50
Sabri ben Hag Hussni	32/50
Otman Zechi Zehhaf	32/50
Abdussalem ben Mohamed Dagu	31/50

⁵⁹⁰ Delibera del consiglio della SSI, *cit.*

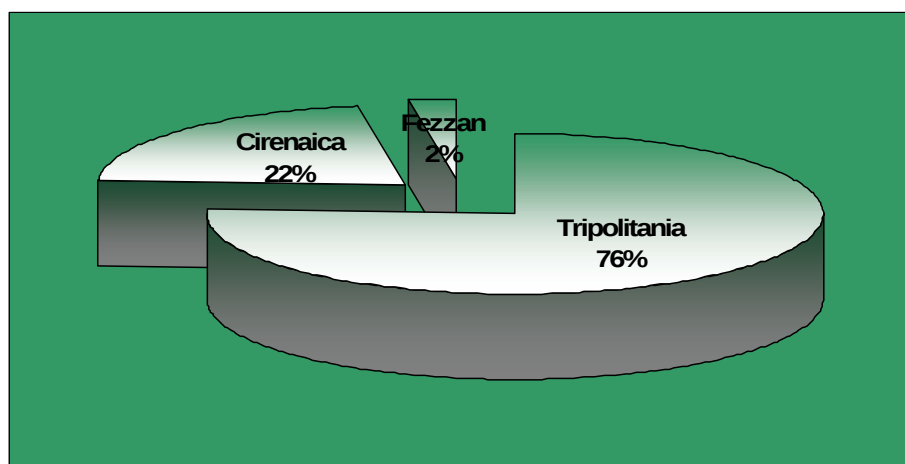
*Gli alunni ad al-Azhar nel 1937*⁵⁹¹

Elenco per gruppi secondo le città di provenienza

Tripoli	33
Zliten	14
Derna	11
Garian	11
Zavia	9
Homs	8
Bengasi	4
Giarabub	4
Zanzur	4
Msellata?	4
Gebel al Achdar	3
Zintan	3
Misurata	3
Suk el Giuma	2
Cufra	2
Fezzan	1
Gadames	1
Gebel el Garbi?	1
Sabratha	1
Gebilet el Qusabat	1
El....(illeggibile)	1
Zuara	1
Gialo	1
Sorman?	1
Orfella	1
Totale	125

⁵⁹¹ Elenco degli studenti libici ad el-Azhar trasmesso dalla legazione d'Egitto al governo della Libia il 12 marzo 1937, *cit.*

Suddivisione in base alle regioni della Libia



D

FOTOGRAFIE

1d

Gli istituti scolastici

1d1

La Scuola di Arti e Mestieri



Figura 1: La Scuola di arti e mestieri oggi



Figura 2: La Scuola di arti e mestieri negli anni '20
(immagine tratta da AA.VV, *La Rinascita della Tripolitania*, Milano 1926)

1d2

La Scuola “Roma”



Figura 3: La ex scuola “Roma” oggi

La Scuola elementare araba di Zuara

Figura 4: La scuola elementare araba di Zuara nel periodo coloniale
(immagine tratta da AA.VV., *La Rinascita della Tripolitania*, Milano 1926).

La GAL a Roma

In questo primo anno di impero e di nuova vittoria, il XXIV maggio, giorno fatidico e splendente, consacrato al culto dei purissimi Eroi della prima rinascita, il Duce ha passato in rivista la *Gioventù Araba del Littorio*, adunata a Roma. Questi giovani di altra terra e di altra razza, salutano romanamente il Fondatore dell'Impero, sulla via dell'Impero, lungi dal far ricordare le orde degli antichi schiavi trascinati dietro al carro del vincitore, hanno mostrato una forza cosciente e disciplinata, felice di appartenere a questa luminosa civiltà della quale si faranno tramite nella loro terra.

Figura 5: immagine tratta da "Rivista delle Colonie", X, giugno 1936, n. 6, p. 668



Capi e notabili libici, che hanno accompagnata la *Gioventù Araba del Littorio*, nell'adunata di Roma.

Figura 6: immagine tratta da "Rivista delle Colonie", X, giugno 1936, n. 6, p. 669

3d

Documenti

3d1

La lettera di el-Anesi, amministratore dei beni awqāf per la Cirenaica, sulla SSI

AMMINISTRAZIONE DEI BENI AWQAF

Pro-Memoria per S.E. il Prefetto

Oggetto: Motivi delle aumentate richieste da parte di giovani libici per recarsi a studiare nell'Università " El Azhar".--

L'aumento del numero dei richiedenti, di cui all'oggetto, è dovuto innanzitutto alle migliorate condizioni economiche della popolazione verificatesi in questo ultimo biennio, di cui si è avuta un'altra prova nell'eccezionale aumento delle richieste per il pellegrinaggio alla Mecca dell'anno scorso. Ma dev'essere altresì al fatto che i ragazzi che frequentano le scuole elementari italo-arabe, dopo aver compiuto 5 anni di studio, escono da tali scuole con una conoscenza molto imperfetta non solo della lingua italiana, ma anche di quella araba, e che ad ogni modo dopo tali corsi non si trovano preparati a sostenere gli esami di ammissione alle scuole medie inferiori. Essi così hanno solo la possibilità di continuare gli studi nella scuola professionale di avviamento soltanto perchè vi sono ammessi senza esami. E' da considerarsi che non tutte le famiglie per ragioni sociali desiderano avviare i loro figlioli a questa scuola. Ma anche quelli che escono da questa scuola professionale, hanno una conoscenza linguistica bilingue imperfetta, in dipendenza soprattutto dei loro insufficienti studi iniziali.

Le ragioni di queste deficienze sono varie, ma forse si possono sintetizzare nelle seguenti:

Nel programma delle scuole elementari si insegnano agli alunni molte nozioni varie di cultura generale (storia, geografia, ecc;) che i ragazzi imparano mnemonicamente senza talvolta capirne il significato, a discapito dello insegnamento linguistico, che dovrebbe invece essere maggiormente intensificato, magari portando a sei anni i corsi.

Inoltre gli insegnanti italiani sono spesso giovani di carriera e della Colonia e non tutti gli insegnanti arabi sono all'altezza del loro compito, soprattutto per deficiente conoscenza della lingua. Per ovviare a ciò bisognerebbe selezionare gli insegnanti delle due lingue tra i più capaci ed anziani.

Gli scolari di queste scuole non possono nemmeno usufruire della Scuola Superiore Islamica di Tripoli, fin tanto che non sarà istituito il convitto annesso, già previsto dal suo attuale ordinamento e finchè non sarà aumentato il numero degli allievi limitato a soli trenta (R.D. 13 Maggio 1935 n.1365). Infatti l'anno scorso diversi giovani bengasini manifestarono il desiderio di frequentare la suddetta scuola, anche

da esterni, con grande sacrificio finanziario delle loro famiglie, e non potendo essere ammessi perchè tutti i trenta posti stabiliti erano già occupati dai giovani di Tripoli.

D'altro canto la Scuola Islamica di Tripoli è ancora al suo inizio e non può, almeno per ora, sostituirsi con l'istruzione che si riceve in una scuola millenaria di fama mondiale, com'è l'"Ashar", dove affluiscono giovani da tutti i paesi islamici, che posseggono rinomate scuole similari.

Non è da trascurare nemmeno il lato politico della questione, perchè una limitazione alle richieste fatte per recarsi all'Ashar, avrebbe una non utile ripercussione politica soprattutto nel mondo musulmano.

E' anche da tener in giusta considerazione che degli "ulema" provenienti dall'Ashar, finora non si è lamentato nessun inconveniente di carattere politico, mentre essi costituiscono gli elementi migliori tra i preposti all'amministrazione della giustizia sciaraistica ed all'insegnamento in tutta la Libia.

Bengasi IC/4/937.XV

IL CONSIGLIERE AMMINISTRATORE

M. F. L.

Figura 8: AHNT, Istruzione, Quaderni e diari

Una pagina di un quaderno di geografia



Figura 9: AHNT, Istruzione, Quaderni e diari

FONTI E BIBLIOGRAFIA

FONTI ARCHIVISTICHE

Nell'elenco della documentazione archivistica non indichiamo i singoli documenti, già citati nelle note, ma i fascicoli contenenti i documenti. Tutte le indicazioni, salvo diversa specifica, seguono il classico schema Archivio – Fondo – *Serie* – Busta (b.) o Cartone (c.) – Fascicolo (Fasc.) – Sottofascicolo (sottofasc.).

Archivio storico-diplomatico del Ministero degli affari esteri – Roma (ASMAE)

Archivio dell'ex Ministero dell'Africa italiana (ASMAI)

Africa II

ASMAE	ASMAI	<i>Africa II</i>	b. 113/1
Fasc. 2	1917	<i>I comitati consultivi sui rapporti tra Stato e popolazione indigena (Caroselli)</i>	
Fasc. 6	1913	<i>Libia Scuole</i>	
ASMAE	ASMAI	<i>Africa II</i>	b. 133/2
Fasc. 17	1915	<i>Varie: Scuola Arti e Mestieri. Inchiesta Capitano Del Paio. Gratificazioni a Ben Giaber</i>	
ASMAE	ASMAI	<i>Africa II</i>	b. 150/31
Fasc. 140	1913-1935	<i>Libia – Missioni cattoliche 1916-1935</i>	
Fasc. 146	1935	<i>Scuola Superiore Islamica</i>	
ASMAE	ASMAI	<i>Africa II</i>	b. 150/38
Fasc.		<i>Visita di S.M. il Re a Tripoli</i>	
Fasc.	1928-1933	<i>Libia – varie</i>	

Sottofasc. *Cirenaica – Direttive di Governo di S.E. Badoglio –
Governatore della Libia a S.E. Siciliani – Governatore della
Cirenaica*

ASMAE	ASMAI	<i>Africa II</i>	b. 179/1
Fasc. 4	1895-1910	<i>Scuole nelle colonie italiane – Scuole italiane all'estero</i>	

Africa III

ASMAE	ASMAI	<i>Africa III</i>	b. 36
Fasc. I		<i>Scuole Libia I</i>	
Fasc.		<i>Scuole Mussulmane – “Madrasa” Scuola superiore islamica</i>	
Fasc. 3		<i>Fondo Volpi</i>	
Fasc.		<i>Scuole Libia 2</i>	
	Sottofasc.	<i>Scuola di agricoltura</i>	

ASMAE	ASMAI	<i>Africa III</i>	b. 37
Fasc. 17	1918-1919	<i>Relazione Tripolitania</i>	

Africa IV

ASMAE	ASMAI	<i>Africa IV</i>	b. 45
Fasc.		<i>Varie</i>	

Consiglio superiore coloniale (CSC)

ASMAE	ASMAI	<i>CSC</i>	b. 6
Fasc.		<i>Parere n. 17</i>	
Fasc.		<i>Parere n. 56</i>	

ASMAE	ASMAI	<i>CSC</i>	b. 19
Fasc.		<i>Parere n. 30</i>	

Gabinetto – Carteggio dell'archivio segreto (Gabinetto)

ASMAE	ASMAI	<i>Gabinetto</i>	b. 179/4
Fasc.		<i>M.V.S.N.</i>	

Direzione generale degli italiani all'estero e delle scuole (DGIE)
Archivio Scuole (Scuole)

ASMAE	DGIE	<i>Scuole</i>	b. 25
Fasc.		<i>Bonanomi Carlo</i>	

ASMAE	DGIE	<i>Scuole</i>	b. 48
Fasc.		<i>Contini Fulvio</i>	

ASMAE	DGIE	<i>Scuole</i>	b. 134
Fasc.		<i>Cerone Antonio</i>	

ASMAE	DGIE	<i>Scuole</i>	b. 138
Fasc.		<i>Namias Amerigo</i>	

ASMAE	DGIE	<i>Scuole</i>	b. 186
Fasc.		<i>Sceih Mohamed ben Halib</i>	
Fasc.		<i>Sceih Meftah Gheneteui</i>	
Fasc.		<i>Sceih Otman Bin Mussu</i>	
Fasc.		<i>Sceih Muftah Ben Dan</i>	

ASMAE	DGIE	<i>Scuole</i>	b. 293
Fasc.		<i>Delfino Clara</i>	
Fasc.		<i>Titta Francesco</i>	

Serie Politica P

ASMAE	Serie Politica P	1906-1908	b. 5
-------	------------------	-----------	------

Archivio centrale dello Stato – Roma (ACS)

Ministero dell'Africa italiana (MAI)

Ispettorato Scuole (IS)

ACS MAI IS b. 156

Fasc. 1

Sottofasc. *Relazione ed allegati alla relazione finale del R.
Soprintendente scolastico per il 1929-1930*

ACS MAI IS b. 161

Documenti sciolti

ACS MAI IS b. 163

Fasc. *Scuole serali per adulti musulmani*

Governo della Libia

ACS MAI *Governo della Libia* b. 1933

Fasc. *Lavori scuola femminile araba a Derna*

Partito Nazionale Fascista (PNF)

Direttorio nazionale – Servizi vari – Serie II

ACS PNF *Direttorio nazionale – Servizi vari – Serie II* b. 1746

Fasc. *A.P.3 varie sul personale libico*

ACS PNF *Direttorio nazionale – Servizi vari – Serie II* b. 1760

Fasc. 111.3 *Federazione di Tripoli – Pratiche diverse*
Sottofasc. *G.I.L e FF.FF. Laboratorio Fasci Femminili*

ACS PNF *Direttorio nazionale – Servizi vari – Serie II* b. 1764

Fasc. 17 *Associazione Musulmana del Littorio*

Situazione politica ed economica delle province

ACS	PNF	<i>Situazione politica ed economica delle province</i>	b. 26
Fasc.		<i>Tripoli</i>	

Presidenza del Consiglio dei ministri (PCM)

ACS	PCM	1912	Fasc. 1.2.441
ACS	PCM	1915	Fasc. 12.3.193
ACS	PCM	1923	Fasc. 17.1.309
ACS	PCM	1928-1930	Fasc. 17.1.5012
ACS	PCM	1931-1933	Fasc. 17.1.6268
ACS	PCM	1931-1933	Fasc. 17.4.985
ACS	PCM	1931-1933	Fasc. 17.4.11603
ACS	PCM	1934-1936	Fasc. 17.1.498
ACS	PCM	1937 – 1939	Fasc. 17.1.1215

PCM - Tripolitania (PCM – T)

ACS	PCM – T	1912	Fasc. 1.2.219
ACS	PCM – T	1912	Fasc. 1.2.494
ACS	PCM – T	1912	Fasc. 1.2.715
ACS	PCM – T	1912	Fasc. 10.1.481

Segreteria particolare del Duce (SPD)

Carteggio riservato (CR)

ACS	SPD	CR	b. 61
-----	-----	----	-------

Fasc.

Balbo Italo

Sottofasc. 1 *Informazioni della P.S. e ufficio stampa*

Carte Giovanni Ameglio (GA)

ACS GA b. 31

Fasc. 291

Fasc. 292

Fasc. 293

Carte Graziani

ACS Carte Graziani b. 11

Fasc. 14

Sottofasc. 9

Archivio dell'Istituto Luce
(via Tuscolana 1055 - 00173 Roma)

Giornali Luce (GL)

GL C0079	<i>Infanzia della Libia</i>	20.9.1940	1 min. e 23 sec.
GL B1479	<i>Tripolitania. Tripoli</i>	15.3.1939	51 sec.
GL B1505	<i>Libia. Derna</i>	3.5.1939	1 min. e 31 sec.
GL B1506	<i>Libia. Bengasi</i>	3.5.1939	1 min. e 8 sec.
GL B1507	<i>Libia. Tripoli</i>	3.5.1939	1 min. e 37 sec.
GL B1307	<i>Roma</i>	18.5.1938	1 min. e 4 sec.
GL C0031	<i>A Palazzo Venezia</i>	17.5.1940	1 min. e 15 sec.
GL B0781	<i>Tripoli</i>	13.11.1935	50 sec.
GL B0892	<i>Italia. Roma</i>	27.5.1936	3 min. e 44 sec.

Documentari

S.a.	<i>Il Duce in Libia. Da Bengasi a Tripoli</i>	s.d.
V. GALLO	<i>L'Islam</i>	1941 12 min. e 35 sec.

Archivio dell'Ordine dei Frati minori lombardi (OFM)

(Via Carlo Farini 10 - 20154 Milano)

Libia

- | | | |
|-------|-------|---|
| OFM | Libia | <i>c. Documenti raccolti da P.C. Bergna e altri II</i> |
| Fasc. | | <i>Ministero degli Esteri di Francia. Documentazione sulla Missione di Libia</i> |
| OFM | Libia | <i>c. Lettere dei Missionari documenti 1930-1970</i> |
| Fasc. | | <i>Relazioni annuali amministrativo – personali etc del Commissario Provinciale della Missione di Libia</i> |
| Fasc. | | <i>Corrispondenza di mons. Giacinto Tonizza con P.G. Bergna, con P.A. Sala, con i Provinciali di Milano e altri</i> |
| OFM | Libia | <i>c. Istituti religiosi presenti in Libia</i> |
| Fasc. | | <i>Fratelli Scuole Cristiane Tripoli e Suore Bianche - D'Egitto</i> |
| Fasc. | | <i>RR. Suore Francescane Miss. d'Egitto – necrologio – note storiche – varie</i> |
| Fasc. | | <i>Suore Francescane Missionarie di Maria</i> |
| Fasc. | | <i>Suore di S. Giuseppe dell'Apparizione – appunti storici – necrologio</i> |
| OFM | Libia | <i>c. Registri cronache delle Missione 1900-1937</i> |
| | | <i>Agenda 1935</i> |
| | | <i>Agenda 1937</i> |

Istituto San Giuseppe
(Via. G.B. de La Salle, 5 – 20132 Milano)

L'Istituto dei lasalliani conserva i registri degli ex-allievi delle scuole libiche e altra documentazione relativa all'attività delle suddette scuole. Presso lo stesso istituto si stampa il bollettino "L'Oasi", organo dell'Associazione degli ex-lasalliani.

Registro degli Ex-allievi dei Fratelli – Tripoli

Elenco alfabetico Ex alunni di Bengasi dal 1913 al 1970

Ex-alunni di Bengasi divisi per anno e per classe

Dâr al-Mahfûzât al-Târikhiyya – Archivio nazionale libico (DMT)
(Castello - Tripoli)

L'Archivio nazionale libico aspetta da tempo che venga compiuto il riordino e l'inventariazione della preziosa documentazione posseduta. Studiosi italiani, in particolare, hanno effettuato tre missioni esplorative presso l'archivio tripolino, due delle quali si sono svolte nell'ambito del programma di collaborazione storica fra l'Istituto di studi per l'Africa e l'Oriente (Is.I.A.O.) di Roma e il Libyan Studies Centre di Tripoli (2000-2003). Le indagini compiute sino ad ora hanno rilevato il cattivo stato di conservazione del materiale, il mescolamento delle carte di periodi differenti e la difficoltà di procedere ad una compiuta catalogazione della documentazione⁵⁹². Al momento della nostra visita a Tripoli (marzo 2005), l'Ente per gli archivi storici libici aveva intrapreso da qualche tempo un lavoro di riordinamento del materiale del Castello, a partire dalla documentazione relativa al periodo del colonialismo italiano.

Nell'indicazione dei documenti citati abbiamo rispettato le diciture così come indicate nelle buste al momento della nostra visita; tuttavia non sappiamo se alla fine del lavoro di riordino della documentazione del Castello verranno utilizzati riferimenti archivistici differenti.

Colonialismo italiano

Istruzione

DMT	Colonialismo italiano	<i>Istruzione</i>	c. 2
-----	-----------------------	-------------------	------

Fasc. 11

Fasc. 12

Fasc. 13

DMT	Colonialismo italiano	<i>Istruzione</i>	c. 3
-----	-----------------------	-------------------	------

Fasc. 2

Sottofasc.

*Libri di testo per l'insegnamento della lingua
araba nelle scuole elementari*

⁵⁹² S. BONO, *La situazione attuale dell'archivio storico della Tripolitania*, "Oriente Moderno", XLVII, 1967, pp. 825-827; N. SANTARELLI, *Le carte dell'Amministrazione coloniale italiana conservate nell'Archivio storico della città di Tripoli e la loro complementarità con i fondi del Ministero dell'Africa italiana dell'Archivio centrale dello Stato*, in "L'emigrazione italiana, 1870-1970: atti dei colloqui (Roma 19-20 settembre 1989; 28-30 ottobre 1991; 28-30 ottobre 1993)", Roma, Ministero per i beni e le attività culturali-Direzione generale degli archivi, 2002, pp. 850-857. Sulle missioni nell'ambito del progetto di ricerca storica italo-libico si veda: A. BALDINETTI e R.L. DE PALMA, *Le carte del periodo coloniale nell'Archivio storico di Tripoli. Notizie della Missione del 27 maggio-6 giugno 2000*, "Africa", LVII, 2002, pp. 625-635.

DMT	Colonialismo italiano	<i>Istruzione</i>	c. 4
Fasc. 8			
Fasc. 9			
	Sottofasc.	<i>Latifa bent Assen Asciorachis (Aiuto Sanitaria Musulmana)</i>	

Archivio della Scuola di arti e mestieri (ASAMT)

(Sciara Awal Sebtember - Tripoli)

La Scuola di arti e mestieri di Tripoli è stata recentemente ristrutturata. Nel marzo del 2005, data della nostra visita, alcuni funzionari dell'istituto avevano intrapreso il riordino delle carte possedute dalla Scuola al fine di costituire un piccolo archivio. Grazie alla cortesia di questi funzionari, abbiamo potuto consultare parte della documentazione già riordinata. Sommarariamente, al momento della nostra visita, la documentazione era suddivisa in tre sezioni, una dedicata agli aspetti finanziari (indicata di seguito come "Finanze"), una dedicata all'amministrazione ed una dedicata ai registri.

Finanze

ASAMT	Finanze	c. 1920
ASAMT	Finanze	c. 1921
ASAMT	Finanze	c. 1930
ASAMT	Finanze	c. 1934
ASAMT	Finanze	c. 1935

Archivio “Ahmed Naib” (AHNT)

(Sciara Hara Kebira – Tripoli)

L'Archivio “Ahmed Naib” di Tripoli è situato presso un centro studi della *medina* della città. Secondo quanto indicato nel piccolo dèpliant illustrativo della struttura e in base a quello che mi è stato riferito da diversi tripolini, nel periodo coloniale la palazzina ospitava una vecchia scuola talmudica, notizia della quale non abbiamo però trovato riscontro nella documentazione archivistica e bibliografica. Il centro è suddiviso in diverse sezioni di varia natura, per così dire, e non sempre strettamente attinenti ad ambiti scientifici: così vi è una stanza dedicata all'economia, una alla religione, una all'educazione, ma anche una per il libro verde ed una per le tesi di dottorato.

La sezione educazione conserva perlopiù libri di testo del periodo coloniale e, anche se in misura minore, di periodi successivi, e materiale scolastico di vario genere. Il materiale non è suddiviso secondo criteri archivistici, motivo per cui indicheremo soltanto l'intestazione dei documenti adoperati nella nostra ricerca.

Istruzione

Quaderno di italiano di Mahmud Baghi, anno scolastico 1923-1924

Quaderno di matematica di Mahmud Baghi, anno scolastico 1923-1924

Quaderno di geografia, s.a., s.d.

Diario scolastico di Aref Ben Musa, anno scolastico 1935-1936

Pagella di Mahmud Baghi per la terza elementare, anno scolastico 1923-1924

Diploma di V elementare di Abdurrazaghi Gula, anno scolastico 1928-1929

Manuali scolastici

A. AMATO, C. BONANOMI, A. FESTA, G. PASCALE, G. RIGILLO, *Libro sussidiario per le terza classe elementare - Scuole coloniali per indigeni*, Firenze, Bemporad - Ministero delle colonie, 1933.

B. da CASTELTERMINI, *Primo passo allo studio dell'italiano, ad uso degli arabi*, Torino, Paravia, 1914.

L. CERBELLA, *Nuab. Letture scelte ad uso delle scuole medie coloniali*, Tripoli, Plinio Maggi, 1936.

F. CONTINI, G. DE BELLIS, *Il primo libro italiano ad uso degli arabi*, Firenze, Bemporad, 1921 (riedito nel 1925).

ID., *Il primo libro italiano ad uso degli arabi*, Firenze, Bemporad - Ministero delle colonie, 1929 (riedito nel 1930).

F. CONTINI, *Sillabario e piccole letture - Scuole primarie per indigeni*, illustrato da Giuseppe Rondini, Firenze, Bemporad - Ministero delle colonie, 1931.

ID., *Il libro della seconda classe - Scuole elementari per indigeni*, illustrato da Giuseppe Rondini, Firenze, Bemporad - Ministero delle colonie, 1931 (riedito nel 1933-34, 1934, 1936, 1937, 1938).

ID., *Il libro della terza classe - Scuole elementari per indigeni*, Firenze, Bemporad - Ministero delle colonie, 1931 (riedito nel 1933-34, 1934-35, 1936, 1940).

ID., *Sillabario e piccole letture - Scuole primarie per indigeni*, Firenze, Bemporad - Ministero dell'Africa italiana, 1937.

M.K. (el) HAMMALI e B. INDELICATO, *Verso la vita. Avviamento allo studio della lingua araba. Parte I° Sillabario fonico*, Milano, Mondadori, 1921.

ID., *Verso la vita. Avviamento allo studio della lingua araba. Parte I° Sillabario fonico*, Tripoli, Plinio Maggi, 1936.

ID., *Verso la vita. Libro di lettura per la 2° classe elementare*, Tripoli, Plinio Maggi - Ministero dell'Africa italiana, 1939.

O. QUERCIA TANZARELLA, *Il libro della seconda classe - Scuole elementari di tipo metropolitano*, Firenze, Bemporad - Ministero dell'Africa italiana, 1937.

ID., *Il libro della terza classe - Scuole elementari di tipo metropolitano*, Firenze, Bemporad, Ministero dell'Africa italiana, 1938.

Altre fonti a stampa

Annuario – RR. Scuole medie G. Carducci - Bengasi – Regio liceo scientifico ed Istituto tecnico, Anno scolastico 1927-1928, Bengasi, Società Arti Grafiche, 1928.

Annuario del R. Istituto Tecnico e della R. Scuola Complementare di Tripoli d'Africa per il 1927, Roma, Tipografia Ausonia, 1928.

Annuario generale della Libia, Pubblicazione ufficiale dei Consigli ed uffici coloniali dell'economia corporativa della Libia, 1936-37, 1937-38, 1938-39, Tripoli, Ucipi, 1939.

Annuario generale della Libia. Pubblicazione ufficiale dei Consigli ed uffici dell'economia corporativa della Libia, 1939-40, Tripoli, Ucipi, 1940.

Annuario generale di Tripoli e della Tripolitania, pubblicazione autorizzata dal Governo della Tripolitania, dal Municipio e dalla Camera di Commercio di Tripoli, Tripoli, 1932-1935.

Apostolato francescano in Tripolitania, in “Mons. Vitale Bonifacio Bertoli Vescovo titolare di Attea Vicario apostolico di Tripoli”, Milano, Basilica di S. Antonio, 20 maggio 1951, pp. 29-35, dattiloscritto.

Atti del Commissario Straordinario del Governo Dott. Leonardo Giocoli. Gestione febbraio-luglio 1929, Tripoli, Scuola di Arti e Mestieri, 1929.

G.C. BENSI, *Un anno di scuola nell'oasi di Giarabub (Note di un maestro fascista)*, Bologna, Felsina, 1937.

BRITISH MILITARY ADMINISTRATION – TRIPOLITANIA – DEPARTMENT OF EDUCATION – SOPRAINTENDENZA SCOLASTICA, *Annuario delle scuole italiane*, Tripoli, 1948.

BRITISH MILITARY ADMINISTRATION, *Annuario generale delle scuole italiane della Tripolitania ottobre 1943-settembre 1951*, Tripoli-Città di Castello, Tipografia S. Lapi, 1953.

G. COLOSIMO, *Relazione al Parlamento sulla situazione politica, economica ed amministrativa delle Colonie italiane, presentata alla Camera dei Deputati il 23 febbraio 1918 ed al Senato del Regno il 28 febbraio 1918*, Roma, 1918.

El Gerid. Almanacco-Annuario della Tripolitania per il 1922, Tripoli, 1923.

V. FACCHINETTI, *Il Vicariato apostolico di Mons. Giacinto Tonizza*, prima parte “Dagli inizi (1920) alla consacrazione della Cattedrale (1928)”, pp. 74, seconda parte: “Dalla consacrazione della cattedrale – 1928 – al pio transito – 1935”, dattiloscritto.

V. FILIPPINI, *La Missione Francescana di Homs 1875-1917*, Homs, dicembre 1917, manoscritto.

Francescane missionarie d'Egitto nel 75° anniversario di fondazione del loro istituto, 1934

GOVERNO DELLA TRIPOLITANIA, *Progetto di ordinamento dell'amministrazione dei beni Auqaf della Tripolitania. Compilato dalla commissione nominata con DG 4 novembre 1915*, Tripoli, tipo-litografia del Governo, 1915.

G. MARESCA DONNORSO DI SERRACAPRIOLA, *La propaganda e la missione civilizzatrice dell'Italia nelle colonie africane*, Discorso pronunciato alla Camera dei Deputati nella tornata del 6 maggio 1935.

MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI – DIREZIONE GENERALE DELLE SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO, *Annuario delle scuole italiane all'estero governative e sussidiate*, Roma, 1908, 1909, 1911, 1913-1914.

MINISTERO DELLE COLONIE, Mostra coloniale di Genova, *Le scuole italiane in Tripoli*, Roma Tipografia Bertero, 1914.

MINISTERO DELLE COLONIE, *Annuario delle scuole coloniali (della Cirenaica e della Tripolitania) 1924-25*, Roma, Angelo Signorelli, 1926.

MINISTERO DELLE COLONIE, *Annuario delle scuole coloniali*, Anno scolastico 1927-1928, Roma, Angelo Signorelli, 1929.

MINISTERO DELLE COLONIE, *Annuario delle scuole coloniali. Anno scolastico 1933-1934*, Roma, Angelo Signorelli, 1934.

Notizie sull'Istituto delle Suore Francescane Miss.re del Cuore Immacolato di Maria in Libia, dattiloscritto, settembre 1959.

F. PIROLA, *Notizie sulla Missione Francescana della Tripolitania. Copia della relazione inviata a Roma per l'Annuario Franceseano*, dattiloscritto, 29 dicembre 1965.

R. SOPRAINTENDENZA SCOLASTICA DELLA LIBIA, *Annuario delle istituzioni scolastiche. Istituti d'istruzione media e professionale. Scuole elementari e asili d'infanzia. Anno scolastico 1934-1935*, Tripoli, 1935.

Riordinamento. Scuola arti e mestieri di Tripoli. Statuto, regolamento, programma della fondazione musulmana e dell'annessa scuola industriale, Tripoli, 1929.

P. VALUGANI, *La provincia lombarda dei frati minori e la missione di Tripolitania*, in "Mons. Vitale Bonifacio Bertoli Vescovo titolare di Attea Vicario apostolico di Tripoli", Milano, Basilica di S. Antonio, 20 maggio 1951, pp. 39-40, dattiloscritto.

Mozione presentata dall'On. Giuseppe De Felice Giuffrida al presidente del Consiglio e al ministro delle colonie sulle «cause che hanno prodotto l'attuale situazione in Libia», Camera dei Deputati, Legislatura XXIV - 1° Sessione – Discussioni - Tornata dell'8 marzo 1915, pp. 6911-6919.

Camera dei Deputati - Legislatura XXIV – 1° Sessione – Discussioni - Tornata del 9 marzo 1915, pp. 6959-6967.

Relazione sulla situazione politica, economica ed amministrativa delle colonie italiane presentata dal Ministro delle Colonie nella tornata del 23 febbraio 1918, Camera dei Deputati, Legislatura XXIV - Sessione 1913-1916 - Documenti, vol. X, n. LV, 1918.

BIBLIOGRAFIA

La bibliografia è stata divisa in più sezioni corrispondenti alle specifiche questioni affrontate nello studio, secondo la seguente struttura:

A. OPERE DI CARATTERE GENERALE.....	260
A1. Studi sul colonialismo, con particolare riferimento al colonialismo italiano.....	260
A2. Studi sulla storia del fascismo in genere e sull'educazione in Italia in epoca fascista.....	264
A3. Studi sulla storia dell'educazione nelle colonie.....	265
A3.1 Studi sull'educazione nelle colonie diverse da quelle italiane.....	265
A3.2 Studi sull'educazione nelle colonie italiane diverse dalla Libia.....	267
A4. Opere varie di riferimento.....	268
B. STUDI SULLA STORIA DELLA LIBIA.....	270
B1. Bibliografie e studi sulle fonti per la storia della Libia.....	270
B2. Studi sulla storia della Libia, con particolare riferimento al periodo coloniale	271
C. STUDI SULLA POLITICA ISLAMICA FASCISTA.....	278
D. STUDI PER LA STORIA DELLE MISSIONI CATTOLICHE IN LIBIA.....	280
E. STUDI SULLA STORIA DELL'EDUCAZIONE IN LIBIA.....	282

A. OPERE DI CARATTERE GENERALE

A1. Studi sul colonialismo, con particolare riferimento al colonialismo italiano

B. AIRO', *Le discours colonial italien à travers les grammaires et les dictionnaires d'arabe parlé*, in A. BALDINETTI (a cura di), "Modern and Contemporary Libya: Sources and Historiographies", Roma, Is.I.A.O., pp. 113-123.

G. AMBROSINI, *L'Italia nel Mediterraneo*, Foligno, Campitelli, 1927.

ISTITUTO COLONIALE ITALIANO, *Convegno nazionale coloniale per il dopoguerra delle colonie (Roma, 15-18 gennaio 1919)*, Roma, Tipografia dell'Unione editrice, 1920.

G. BALANDIER, *La situation coloniale: approche théorique*, "Cahiers internationaux de sociologie", XI, 1951, pp. 44-79.

R. BEN GHIAI e M. FULLER (a cura di), *Italian Colonialism*, New York, Palgrave Macmillan, 2005.

L. BENTON, *Colonial Law and Cultural Difference: Jurisdictional Politics and the Formation of the Colonial State*, "Comparative Studies in Society and History", vol. 41, n. 3, July 1999, pp. 563-588.

R.F. BETTS, *Methods and institutions of European domination*, in A.A. BOAHEN (a cura di), "Africa under colonial domination 1880-1835", London, UNESCO, 1985, pp. 245-285.

P. BORRUSO, *Le missioni cattoliche italiane nella politica imperiale del fascismo (1936-1940)*, "Africa", n. 1, 1989, pp. 50-78.

G. CALCHI NOVATI Giampaolo, *Fra Mediterraneo e Mar Rosso. Momenti di politica italiana in Africa attraverso il colonialismo*, Roma, Istituto italo-africano, 1992.

L.J. CALVET, *Linguistica e colonialismo*, Milano, Mazzotta, 1975.

E. CAPUZZO, *Sudditanza e cittadinanza nell'esperienza coloniale dell'età liberale*, "Clio", XXXI, gennaio-marzo 1995, n. 1, pp. 65-95.

CENTRO DI STUDI COLONIALI – ISTITUTO COLONIALE FASCISTA, *Atti del terzo congresso di studi coloniali (Firenze-Roma, 12-17 aprile 1937)*, Firenze, Sansoni, 1937.

L. CERBELLA, *Idee e pareri sugli studi africani e orientali e sui problemi scolastici coloniali in Italia*, Tripoli, Plinio Maggi, 1933.

U. CHELATI DIRAR, *Colonialismo e religioni in Eritrea. La "costruzione" di una identità nazionale 1890-1936*, tesi di dottorato, Università di Cagliari, 1994.

V. CHIODI e E. PERSANO, *Igiene coloniale ed il suo compito di fronte al colono europeo ed all'indigeno*, in "Atti del primo congresso di studi coloniali (Firenze, 8-12 aprile 1931)", Firenze, Tipografia Giuntina, 1931, vol. VII, pp. 55-93.

- G. CIAMARRA, *La politica indigena*, in “Convegno nazionale coloniale per il dopoguerra delle colonie”, *op. cit.*, sezione politica, pp. 91-101.
- R. CIASCA, *Storia coloniale dell'Italia contemporanea. Da Assab all'Impero*, Milano, Hoepli, 1940.
- ID., *La politica coloniale dell'Italia*, in E. ROTA (a cura di), “Problemi storici e orientamenti storiografici”, Como, Cavalleri, 1942, pp. 1069-1137.
- A. CICCHITTI, *Cittadinanza e sudditanza nella legislazione coloniale italiana*, “Rivista coloniale”, XIX, n. 3-4, marzo-aprile 1924, pp. 100-122 e XIX, n. 5-6, maggio-giugno 1924, pp. 161-182.
- ID., *Il problema religioso nella legislazione coloniale italiana*, “Rivista coloniale”, XXI, n. 6, novembre-dicembre 1926, pp. 474-496.
- G. COLOSIMO, *La politica di collaborazione indigena nelle nostre colonie*, Roma, Tipografia dell'Unione editrice, 1918.
- A.L. CONKLIN, *Boundaries Unbound: Teaching French History as Colonial History and Colonial History as French History*, “French Historical Studies”, vol. 23, n. 2, pp. 215-238.
- E. CUCINOTTA, *Nuovi aspetti della politica coloniale italiana*, “Rivista coloniale”, XXI, n. 1, gennaio-febbraio 1926, pp. 1-27.
- R. DE FELICE, *Amendola ministro delle colonie*, in AA.VV., *Giovanni Amendola nel cinquantenario della morte: 1926-1976*, Roma, Fondazione L. Einaudi per gli studi di politica ed economia, 1976, pp. 161 e seguenti.
- E. DE LEONE, *Conservazione e tutela delle arti indigene*, “Rivista delle colonie italiane”, XII, n. 5, 1934, pp. 362-370.
- C.M. DE VECCHI DI VAL CISMON, *Politica sociale verso gli indigeni e modi di collaborare con essi*, in Atti del VIII convegno «Volta» - Tema: L'Africa (Roma, 4-11 ottobre 1938), Roma, Reale Accademia d'Italia, 1939, pp. 733-739.
- P. DE VECCHI, *Italy's civilizing mission in Africa*, Firenze, G. Barbera, 1912.
- A. DEL BOCA (a cura di), *Le guerre coloniali del fascismo*, Roma, Laterza, 1991.
- T. DORIA, *Fasci e milizia in colonia*, “Illustrazione coloniale”, XIII, n. 3, marzo 1931, pp. 31-33.
- M. GIRO, *L'Istituto per l'Oriente dalla fondazione alla seconda guerra mondiale*, “Storia contemporanea”, dicembre 1986, 6, pp. 1139-1176.
- L. GOGLIA, *La propaganda italiana a sostegno della guerra d'Etiopia svolta in Gran Bretagna nel 1935-36*, “Storia contemporanea”, ottobre 1984, pp. 845-906.
- ID., *Sulla politica coloniale fascista*, “Storia contemporanea”, XIX, n. 1, febbraio 1988, pp. 35-53.

- ID., *Le organizzazioni del P.N.F nell'Africa italiana. Fascismo d'esportazione*, "Storia e Dossier", III, n. 20, luglio-agosto 1988, pp. 11-17.
- ID., *Note sul razzismo coloniale fascista*, "Storia contemporanea", XIX, n. 6, dicembre 1988, pp. 1223-1266.
- ID., *Sulle organizzazioni fasciste indigene nelle colonie africane d'Italia*, in G. DI FEBBO e R. MORO, "Fascismo e franchismo. Relazioni, immagini, rappresentazioni", Soveria Mannelli, Rubbettino, 2005, pp. 173-212.
- J. GUARDI, *Le discours colonial italien à travers les grammaires et les manuels d'arabe*, in A. BALDINETTI (a cura di), *op. cit.*, pp. 99-112.
- R. ISTITUTO SUPERIORE DI SCIENZE SOCIALI E POLITICHE CESARE ALFIERI - CENTRO DI STUDI COLONIALI, *Atti del primo congresso di studi coloniali (Firenze, 8-12 aprile 1931)*, Firenze, Tipografia Giuntina, 1931.
- R. ISTITUTO SUPERIORE DI SCIENZE SOCIALI E POLITICHE CESARE ALFIERI - CENTRO DI STUDI COLONIALI, *Atti del secondo congresso di studi coloniali (Napoli, 1-15 ottobre 1934)*, Firenze, Tipografia Giuntina, 1935.
- ISTITUTO CENTRALE DI STATISTICA DEL REGNO D'ITALIA, *Le popolazioni della Libia, dell'Egeo e di Tientsin secondo il censimento e le rilevazioni del 1936*, in "Atti del terzo congresso di studi coloniali", *op. cit.*, vol. VII, pp. 54-55.
- N. LABANCA, *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- ID., *Una guerra per l'impero. Memorie della campagna d'Etiopia 1935-1936*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- A. LESSONA, *Politica coloniale italiana in regime fascista*, "Illustrazione coloniale", XVII, n. 5, maggio 1935, pp. 29-31.
- C. LIAUZU, *Passeurs de rives. Changements d'identité dans le Maghreb colonial*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- ID., *Colonisation: droit d'inventaire*, Paris, Armand Colin, 2004.
- D. LOMBARDO, "Indigenimento" ed "europeizzazione", "Illustrazione coloniale", XIII, n. 12, dicembre 1931, pp. 19-20.
- A. MALVEZZI DÈ MEDICI, *La politica indigena nelle colonie*, Padova, Cedam, 1933.
- J.A. MANGAN (a cura di), *Making imperial mentalities: socialisation and British imperialism*, New York, Manchester University Press, 1990.
- C. MARONGIU BUONAIUTI, *Politica e religioni nel colonialismo italiano (1882-1941)*, Milano, Giuffrè, 1982.
- T. MEADE e M. WALKER (a cura di), *Science, Medicine and Cultural Imperialism*, Basingstoke, Macmillan, 1991.

- J.-L. MIÈGE, *L'imperialismo coloniale italiano dal 1870 ai nostri giorni*, Milano, Biblioteca Universale Rizzoli, 1976.
- MINISTERO PER I BENI CULTURALI E AMBIENTALI - UFFICIO CENTRALE PER I BENI ARCHIVISTICI, *Fonti e problemi della Politica Coloniale italiana. Atti del convegno* (Taormina-Messina, 23-29 ottobre 1989), Roma, 1996.
- G. MONDAINI, *La politica indigena dell'Italia coloniale*, "Rivista coloniale", XIX, n. 7-8, luglio-agosto 1924, pp. 240-265 e XIX, n. 9-10, settembre-ottobre 1924, pp. 338-351.
- ID., *Manuale di storia e legislazione coloniale del Regno d'Italia*, Roma, Sampaolesi, 1927.
- ID., *La legislazione coloniale italiana nel suo sviluppo storico e nel suo stato attuale (1881-1940)*, Milano, Istituto per gli studi di politica internazionale, 1941.
- F. MORIOTTI, *Sviluppi ed orientamenti della legislazione sociale nell'Africa italiana*, "Rassegna economica dell'Africa italiana", luglio-agosto-settembre 1941, pp. 504-509.
- V. PELLEGRINI e A. BERTINELLI, *Per la storia dell'amministrazione coloniale italiana*, Milano, Giuffrè, 1994.
- A. PICCIOLI (a cura di), *La Nuova Italia d'Oltremare. L'opera del Fascismo nelle colonie italiane*, Milano, Mondadori, 1933.
- M. RAVA, *Politica sociale verso gli indigeni e modi di collaborazione con essi*, estratto da "Atti del VIII convegno «Volta» - Tema: L'Africa", *op. cit.*, pp. 3-22.
- D. RIVET, *Le Maghreb à l'épreuve de la colonisation*, Paris, Hachette littératures, 2002.
- G. ROCHAT, *Il colonialismo italiano*, Torino, Loescher editore, 1974.
- G. SANARELLI, *L'affratellamento italo-arabo*, "Illustrazione coloniale", I, n. 2, agosto 1919, pp. 41-44.
- S. SERGI, *Politica sociale verso gli indigeni*, estratto da "Atti del VIII convegno «Volta» - Tema: L'Africa", *op. cit.*, pp. 3-6.
- F. STROPPA, *La situazione coloniale d'oggi e la politica rispetto agli indigeni*, "Rivista Coloniale", XVII, n. 9, settembre 1920, pp. 389-397; novembre-dicembre 1920, pp. 522-529; XVIII, n. 3, marzo 1921, pp. 81-92; n. 5, maggio 1921, pp. 185-193; XVI, n. 7-8, luglio-agosto 1921, pp. 317-343.
- T. M., *La "Lega Virile" e l'educazione collettiva dei giovani indigeni nell'Africa Tropicale d'Occidente*, "Illustrazione coloniale", XXIII, n. 2, febbraio 1941, pp. 40-41.
- G. TOSATTI, *Le carte di un funzionario del Ministero delle colonie: Luigi Pintor*, in "Fonti e problemi della Politica Coloniale italiana", *op. cit.*, I vol., pp. 366-375.
- A. VIAZZI PESSO, *Colonie e Milizia*, Genova, S. A. Consorzio italiano, 1926.
- C. ZAGHI, *P.S. Mancini, l'Africa e il problema del Mediterraneo, 1884-1885*, Roma, G. Casini 1955.

A2. Studi sulla storia del fascismo in genere e sull'educazione in Italia in epoca fascista

- N. AJELLO, *Balilla. I bambini in uniforme che inneggiavano al Duce*, "la Repubblica", 2 aprile 2006.
- L. BALSAMINI, *Gli arditi del popolo: dalla guerra alla difesa del popolo contro le violenze fasciste*, Salerno, Galzerano editore, 2002.
- J. BESSIS, *La Méditerranée fasciste. L'Italie mussolinienne et la Tunisie*, Paris, Khartala, 1980.
- G. BOTTAI, *La carta della scuola*, testo approvato dal Gran Consiglio del Fascismo seguito dalla relazione al Duce, Milano, Pirola, 1939.
- ID., *Il lavoro nella scuola fascista*, "Lavoro fascista", 22 settembre 1940.
- C. CAMOGLIO, *La politica estera fascista*, Roma, Tip. Quintily, 1931.
- G. CAROCCI, *La politica estera dell'Italia fascista (1925-1928)*, Bari, Laterza, 1969.
- C.A. CAVALLI, *Scuola artigiana e scuola professionale e tecnica*, in "Secondo convegno dell'istruzione media tecnica", *op. cit.*, pp. 35-43.
- J. CHARNITZKY, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996 (ed. originale 1994).
- T. COLLODI, *Il lavoro nella scuola*, in "Secondo convegno dell'istruzione media tecnica", Ministero dell'educazione nazionale – R. Provveditorato agli studi di Livorno – 1938, pp. 19-24.
- E. COLLOTTI (con N. LABANCA e T. SALA), *Fascismo e politica di potenza. Politica estera 1922-1939*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- G. DE AMICI, *Le organizzazioni del regime nella scuola elementare*, Federazione provinciale fascista milanese, "Corso di preparazione politica", III, 1936, pp. 142-148.
- R. DE FELICE, *Mussolini il duce*, vol. I: *Gli anni del consenso, 1926-1936*, Torino, Einaudi, 1974; vol. II: *Lo Stato totalitario, 1936-1940*, 1981.
- A. DE GRAND, *Bottai e la cultura fascista*, Bari, Laterza, 1978.
- E. DI NOLFO, *Mussolini e la politica estera italiana 1919-1933*, Padova, CEDAM, 1960.
- I. FUSCHINI, *Gli arditi del popolo*, Ravenna, Longo, 1994.
- C. GIGLIO, *Partito e impero*, Roma, Tipografia Castaldi, 1938.
- T.M. MAZZATOSTA, *Il regime fascista tra educazione e propaganda*, Bologna, Cappelli, 1978.
- I. MENCARELLI, *Italo Balbo*, Roma, Ufficio storico aeronautica militare, 1969.
- L. MINIO-PALUELLO, *Education in fascist Italy*, London, Oxford University Press, 1946.
- E. MUZI, *Fascistizzazione della scuola: saggi di conversazioni con i maestri*, Toritto, Pecoraro, 1934.

- A. ORANI, *La legislazione fascista sulle scuole italiane all'estero*, Torino, Paravia, 1928.
- M. OSTENC, *L'educazione in Italia durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981.
- PARTITO NAZIONALE FASCISTA, *La politica sociale del fascismo*, Roma, Libreria dello Stato, 1936.
- F. QUILICI, *Tobruk 1940: la vera storia della fine di Italo Balbo*, Milano, A. Mondadori, 2004.
- G. ROCHAT, *Italo Balbo*, Torino, UTET, 1986.
- ID., *Gli arditi della Grande guerra: origini, battaglie e miti*, Gorizia, Libreria editrice goriziana, 1997.
- S. ROMANO, *Giuseppe Volpi*, Venezia, Marsilio, 1997.
- L. SALVATORELLI, *Il fascismo nella politica internazionale*, Modena-Roma, Guanda, 1946.
- C.G. SEGRÈ, *Italo Balbo: una vita fascista*, Bologna, Il Mulino, 2000².
- T. TOMASI, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.
- L. VOLPICELLI, *Il lavoro nella scuola*, "Annali dell'istruzione elementare", XIV, n. 5, 28 giugno 1939, pp. 379-385.

A3. Studi sulla storia dell'educazione nelle colonie

A3.1 Studi sull'educazione nelle colonie diverse da quelle italiane

- E. AYMONIER, *L'enseinemet en Indo-Chine*, "Recueil des Délibérations du congrès colonial national", Paris, 1889-1890, tome II, pp. 325-344.
- M.K. BACCHUS, *Education for economic, social, and political development in the British Caribbean colonies frm 1896 to 1945*, London, ON: Althouse Press, 2005.
- B.K. BOMAN-BEHRAM, *Educational controversies in India: the cultural conquest of India under British imperialism*, Bombay, D. B. Taraporevala sons & co., 1943.
- D. BOUCHE, *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920*, Lille - Paris, Université de Lille - Librairie H. Champion, 1975.
- A. CHARTON, *Education in French West-Africa (Report to the Teachers' College at Nice, 1932)*, "Overseas Education", vol. XXI, n. 1, October 1949, London 1949, pp. 956-972.
- F.J. CLATWORTHY, *The formulation of British colonial education policy, 1923-1948*, Ann Arbor, University of Michigan-School of Education, 1971.
- B. FORTIER, *La naissance de l'instruction publique aux vieilles colonies : du code noir vers l'émancipation-assimilation*, Paris, Dalloz, 2003.

- H. FROIDEVAUX, *L'enseignement indigène dans des colonies françaises*, in INSTITUT COLONIAL INTERNATIONAL, *L'enseignement aux indigènes*, Bruxelles, Bibliothèque coloniale internationale, 1909, tome 1, pp. 455-613.
- ID., *L'apport intellectuel des colonies. L'expansion de la langue française dans le monde par le colonies*, in G. MASPERO (a cura di), "L'empire colonial français. L'Indochine", Paris-Bruxelles, Van Oest, 1929-.
- ID., *L'œuvre scolaire de la France dans nos colonies*, Paris, A. Challamel, 1900.
- R. GAUDEFRY-DEMOMBYNES, *L'œuvre française en matière d'enseignement au Maroc*, Paris, Librairie orientaliste Paul Geuthner, 1928.
- P. GIFFORD e T.C. WEISKEL, *African education in a Colonial context: French and British Styles*, in P. GIFFORD e W.M.R. LOUIS (a cura di), "France and Britain in Africa: imperial rivalry and colonial rule", New Haven-London, Yale University Press, 1971, pp. 663-711.
- G. HARDY, *Une Conquête morale – L'enseignement en A.O.F.*, Paris, Colin édition, 1917.
- ID., *Le problème scolaire au Maroc*, Casablanca, impr. G. Mercie et Cie, 1920.
- ID., *L'enseignement aux indigènes: possession françaises d'Afrique*, "Bibliothèque Coloniale Internationale – Rapport préliminaires", Brussels, 1931, pp. 239-471.
- J. HARMAND, *L'instruction publique et la domination*, in ID., "Domination et colonisation", Paris, Ernest Flammarion, 1919, pp. 256-284.
- O. HOMBERG, *L'Ecole des Colonies*, Paris, Librairie Plon, 1929.
- INSTITUT COLONIAL INTERNATIONAL, *L'enseignement aux indigènes*, Bruxelles, Bibliothèque coloniale internationale, 1909.
- A. LEON, *Colonisation, enseignement et éducation : étude historique et comparative*, Paris, L'Harmattan, 1991.
- J.A. MANGAN (a cura di), *The Imperial curriculum: racial images and education in British colonial experience*, London-NewYork, Routledge, 1993.
- N. MAROUF e C. CARPENTIER (a cura di), *Langue, école, identités*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- R.J. MASON, *British education in Africa*, London, Oxford University Press, 1959.
- A. MAYHEW, *The education of India. A study of British educational policy in India 1835-1920*, s.l., Faber and Gwyer, 1928.
- MINISTERE DES COLONIES, *Organisation et fonctionnement de l'école coloniale*, Paris, 1911.
- M. POULARD, *L'enseignement pour les indigènes en Algérie*, tesi di dottorato, Alger, impr. Administrative Gojosso, 1910.
- E. RICHTER, *L'enseignement aux colonies*, in ID., *Le problème colonial*, Paris, éditions de l'Autre France, 1919, pp. 147-161.

- Y. TURIN, *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale, écoles, médecine, religion, 1830-1880*, Paris, Maspéro, 1971.
- A. VALLET, *De l'instruction de nos peuples coloniaux*, in ID., *Un nouvel aperçu du problème colonial*, Nancy-Paris-Strasbourg, 1925, pp. 171-196.
- H. VISCHER, *Native education in British Tropical Africa*, estratto da "Atti dell'VIII convegno «Volta» - Tema: L'Africa", *op. cit.*, pp. 5-20.
- T.C. WEISKEL, *Education and Colonial Rule in French West Africa, 1890-1945*, tesi di dottorato, Yale University, 1969.
- C. WHITEHEAD, *Colonial educators: the British Indian and Colonial Education Service, 1858-1983*, London-New York, I.B. Tauris, 2003.

A3.2 Studi sull'educazione nelle colonie italiane diverse dalla Libia

- C.M. DE VECCHI DI VAL CISMONE, *Le scuole in Somalia*, "Annali dell'istruzione elementare", X, n. 4-6, dicembre 1935, pp. 269-272.
- A. FESTA, *L'istruzione elementare in Eritrea*, "Annali dell'istruzione elementare", VIII, n. 3, giugno 1933, pp. 231-234.
- ID., *Le istituzioni educative in Eritrea*, in "Atti del secondo congresso di studi coloniali", *op. cit.*, vol IV, pp. 543-567.
- ID., *La scuola ha il privilegio di offrire alle genti etiopiche la prima visione della civiltà che l'Italia arreca*, "Italia d'Oltremare", I, n. 1, 5 dicembre 1936, p. 26.
- ID., *Per l'educazione dell'infanzia indigena*, "Italia d'Oltremare", I, n. 2, 20 dicembre 1936, pp. 10-11.
- ID., *Presupposti e fini dell'azione educativa dell'AOI*, in "Atti del terzo congresso di studi coloniali", *op. cit.*, vol. VI, pp. 347-380.
- ID., *L'istruzione per i bianchi e per gli indigeni*, "Etiopia", II, n. 7, luglio 1938, pp. 53-57.
- La scuola bilingue governativa di Massaua*, "Rivista coloniale", V, serie II, fasc. VII-VIII, vol. I, 10-25 giugno 1910, pp. 221-225.
- T. NEGASH, *The Ideology of Colonialism: Educational Policy and Praxis in Eritrea*, in R. BEN GHAT e M. FULLER, *Italian Colonialism*, *op. cit.*, 2005, pp. 108-119.
- R. PANKHURST, *Education in Ethiopia during the Italian Fascist Occupation, 1936-1941*, "International Journal of African Historical Studies", V, n. 3, 1972, pp. 361-396.
- ID., *The Foundation of Education, Printing, Newspapers, Book Production, Libraries and Literacy in Ethiopia*, "Ethiopia Observer", VI, n. 3, 1972, pp. 241-290.

I. PAPINI, *La diffusione della scuola nei Galla e Sidama*, "Italia d'Oltremare", IV, n. 16, 20 agosto 1939, pp. 432-433.

A. PICCIOLI, *Le istituzioni educative nell'Africa Orientale Italiana*, in T. SILLANI (a cura di), "L'Africa Orientale Italiana e il conflitto italo-etiopeico", "La Rassegna italiana", 1936, pp. 215-220.

G. PUGLISI, *La scuola in Eritrea ieri e oggi*, "Affrica", VIII, n. 3-4-5, 1956.

Gli studi sull'educazione nell'insieme delle colonie italiane sono stati inseriti nella sezione "E. STUDI SULLA STORIA DELL'EDUCAZIONE IN LIBIA".

A4. Opere varie di riferimento

AA.VV., *Dizionario enciclopédico di scienze biologiche e mediche*, Bologna, Zanichelli, 1990.

F.M. BISCIONE, voce *De Felice Giuffrida Giuseppe* in "Dizionario enciclopédico italiano-Treccani", Roma, Istituto per l'enciclopedia italiana, vol. 33, pp. 688-694.

A. BORRUSO, *L'italianistica nei paesi arabi*, in "Atti del I convegno su «La presenza culturale italiana nei paesi arabi: storia e prospettive» (Napoli, 28-30 maggio 1980)", Roma, I.P.O., 1982, pp. 143-153.

L. CERBELLA, *L'Italiano lingua franca del Nord Africa*, in Università degli studi di Firenze - Centro di studi coloniali, "Amministrazione fiduciaria all'Italia in Africa", Firenze, 1948, pp. 186-192.

CENTRE DE RECHERCHES ET D'ÉTUDES SUR LE SOCIÉTÉS MÉDITERRANÉENNES (CRESM), *La formation des élites politiques maghrébines*, Paris, Librairie générale de Droit et de Jurisprudence, 1973 (collection *Bibliothèque Africaine et Malgache*, tome XIX).

Id., *Elites, pouvoir et légitimité au Maghreb*, Paris, CNRS, 1973.

J. COCHRAN, *Education in Egypt*, London, Croom Helm, 1986.

T. DE MOREMBERT, voce *Hardy (Georges)*, in M. PREVOST, R. D'AMAT, H. TRIBOUT DE MOREMBERT (a cura di), "Dictionnaire de Biographie Française", tome XVII, fasc. XCVII, Paris, 1986, p. 646.

L. DE ROSA e G. DE ROSA, *Storia del Banco di Roma*, 3 vol., Roma, Banca di Roma, 1982.

B. DODGE, *Al-Azhar. A Millennium of Muslim Learning*, Washington, The Middle East Institute, 1974³.

ENTE AUTONOMO FIERA DEL MEDITERRANEO, *Fiera del Mediterraneo campionaria internazionale. Catalogo ufficiale*, Palermo, 1952.

- G. FLORIANI, *Scuole italiane all'estero. Cento anni di storia*, Roma, Armando, 1974.
- F. GABRIELI, *Orientalisti del Novecento*, Roma, I.P.O., 1993.
- D.J. GRANGE, *L'Italie et la Méditerranée (1896-1911)*, Rome, Ecole Française de Rome, 1994, 2 voll.
- J. HEYWORTH-DUNNE, *An introduction to the History of education in modern Egypt*, London, Cass, 1968.
- J. O. HUNWICK, Voce *Waqf*, in P. J. BEARMAN, Th. BIANQUIS, C.E. BOSWORTH, E. VAN DONZEL e W.P. HEINRICHS (a cura di), "The Encyclopaedia of Islam", nuova edizione, Leiden, Brill, 2002, vol. XI W-Z, pp. 59-99.
- La prima traduzione in arabo del poema dantesco*, "L'Illustrazione coloniale", XIX, n. 11, novembre 1937, p. 36.
- R. MANTRAN (a cura di), *Histoire de l'Empire Ottoman*, Paris, Fayard, 1990.
- A.M. MOLA, *Storia della massoneria italiana dalle origini ai giorni nostri*, Milano, Bompiani, 1994.
- R. MORGHEN, *Civiltà europea: corso di storia per le scuole medie superiori*, Palermo, G. B. Palumbo, 1968.
- H. MOTZKI, *Ḥadīth: origins and developments*, Aldershot; Burlington, Ashgate/Variorum, 2004.
- M.A. MOULA, *L'Université Zaytounienne et la société tunisienne*, tesi di dottorato, Université de Tunis, Tunis, 1971.
- A. NAMIAS, *Le nostre scuole all'estero e l'influenza italiana in Oriente*, "Rivista pedagogica", IX, fasc. 9-10, 1916, pp. 509-516.
- P. PIERI e G. ROCHAT, *Pietro Badoglio*, Torino, UTET, 1974.
- T. REISS, *L'orientalista. L'ebreo che volle essere principe musulmano*, Milano, Garzanti, 2006.
- M. ROUMANI, *Les juifs des pays arabes: un problème négligé*, Jérusalem, Comité préparatoire Organisation mondiale des juifs des pays arabes, Wójac, 1975.
- E. SAID, *Orientalismo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991 (traduzione dall'opera originale *Orientalism*, New York, Pantheon Books, 1978).
- St. J. SHAW e E.K. SHAW, *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey*, vol. II, *The Rise of Modern Turkey*, Cambridge, University Press, 1977.
- T. TOMASI e altri, *L'Istruzione di base in Italia: 1859-1977*, Firenze, Vallecchi, 1978.
- T. TOMASI, *Massoneria e scuola. Dall'unità ai nostri giorni*, Firenze, Vallecchi, 1980.
- A. TORRE e altri, *La politica estera italiana dal 1914 al 1943*, Roma, ERI, 1963.
- A. TRONI, *Dante et Mahomet*, "Quaderni di cultura", n. 3, Palermo, 1948.

AA. VV., *Atti del I convegno su «La presenza culturale italiana nei paesi arabi: storia e prospettive»* (Napoli, 28-30 maggio 1980), Roma, I.P.O., 1982.

G. YOUNG, *Corps de droit ottoman*, vol. II, Oxford, Clarendon Press, 1905.

B. STUDI SULLA STORIA DELLA LIBIA

B1. Bibliografie e studi sulle fonti per la storia della Libia

A. BALDINETTI (a cura di), *Modern and Contemporary Libya: Sources and Historiographies*, Roma, Is.I.A.O., 2003.

A. BALDINETTI e R.L. DE PALMA, *Le carte del periodo coloniale nell'Archivio storico di Tripoli. Notizie della Missione del 27 maggio-6 giugno 2000*, "Africa", LVII, 2002, pp. 625-635.

S. BONO, *La situazione attuale dell'archivio storico della Tripolitania*, "Oriente Moderno", XLVII, 1967, pp. 825-827.

ID., *Storiografia e fonti occidentali sulla Libia (1510-1911)*, "Quaderni dell'Istituto italiano di cultura di Tripoli", n.s., n. 2, Roma, L'Erma di Bretschneider, 1982.

U. CECCHERINI, *Bibliografia della Libia: in continuazione alla "Bibliografia della Libia" di F. Minutilli*, Roma, Tipografia nazionale G. Bertero, 1915.

R. DE FELICE, *Bibliografia orientativa del fascismo*, Roma, Bonacci, 1991.

P. FERRARA, *Recenti acquisizioni dell'Archivio centrale dello Stato in materia di fonti per la storia dell'Africa italiana: Ufficio studi e propaganda del MAI*, in "Fonti e problemi della politica coloniale italiana", *op. cit.*, vol. I, pp. 77-86.

C. GIGLIO (a cura di), *Inventario delle fonti manoscritte relative alla storia dell'Africa del Nord esistenti in Italia*:

vol. I, C. GIGLIO e C. GAZZINI (a cura di), *Gli archivi storici del soppresso Ministero dell'Africa italiana e del Ministero degli Affari esteri dalle origini fino al 1922*, Leiden, E.J. Brill, 1971.

vol. IV, C. PIAZZA, M. MISSORI A C. FILESI (a cura di), *L'Archivio Centrale dello Stato dalle origini al 1922*, Leiden, E.J. Brill, 1983.

L. HAHN, *Historical dictionary of Libya*, London, Scarecrow Press, 1981.

Y. EL-MEGREISI (a cura di), *Sources on Libya at the Centre for Libyan Studies*, in "The Journal of Libyan Studies", vol. 1, n. 2, winter 2000, pp. 83-126.

- M. MOZZATI (a cura di), *Inventario delle fonti manoscritte relative alla storia dell'Africa del Nord esistenti in Italia*, vol. VI, *Archivi di Roma*, Roma, Herder, 2004.
- V. PELLEGRINI, *Le fonti del Ministero dell'Africa italiana*, in "Fonti e problemi della politica coloniale italiana", *op. cit.*, pp. 294-333.
- G. PERTICONE (a cura di), *L'Italia in Africa, Serie storica, La politica coloniale dell'Italia negli atti, documenti e discussioni parlamentari*, Roma, Ministero degli affari esteri – Comitato per la documentazione dell'opera dell'Italia in Africa, 1965.
- N. SANTARELLI, *Le carte dell'Amministrazione coloniale italiana conservate nell'Archivio storico della città di Tripoli e la loro complementarità con i fondi del Ministero dell'Africa italiana dell'Archivio centrale dello Stato*, in "L'emigrazione italiana, 1870-1970: atti dei colloqui (Roma 19-20 settembre 1989; 28-30 ottobre 1991; 28-30 ottobre 1993)", Roma, Ministero per i beni e le attività culturali-Direzione generale degli archivi, 2002, pp. 850-857.
- H. SCHLÜTER, *Index Libycus. Bibliography of Libya 1957-1969. With Supplementary Material 1915-1956*, Boston, Mass. G. K. Hall & Co., 1972.
- Id., *Index Libycus*, vol. I: *Titles. Bibliography of Libya 1970-1975 with Supplementary Material*, Boston, Mass. G. K. Hall & Co., 1979.
- Id., *Index Libycus*, vol II: *A Cumulative Index to Bibliography of Libya 1915-1975*, Boston, Mass. G. K. Hall & Co., 1981.
- SEGRETARIA GENERALE DELLA CAMERA FASCISTA, *Bibliografia dell'Impero Fascista: colonie e possedimenti. Opere possedute dalla Camera Fascista al primo annuale dell'Impero*, Roma, Segretaria generale della Camera fascista, 1937, 1938, 1939, 1940.
- R. ST. JOHN BRUCE, *Historical dictionary of Libya*, London, Scarecrow Press, 1998.
- H. D. VARLEY, *A bibliography of Italian Colonization in Africa with a section on Abyssinia* London, Dawson of Pall Mall, 1970.
- P. VENUTA, *Libyan Studies on Italian Colonialism: Bibliographical and Historiographical Considerations*, in "The Journal of Libyan Studies", vol.2, n. 1, summer 2001, pp. 48-60.

B2. Studi sulla storia della Libia, con particolare riferimento al periodo coloniale

- AA.VV., *La Rinascita della Tripolitania. Memorie e studi sui quattro anni di governo del Conte Giuseppe Volpi di Misurata*, Milano, Mondadori, 1926.
- S. ACQUAVIVA, *Gli ordinamenti della Libia dopo la morte del trattato di Losanna*, "Rivista coloniale", X, n. 10, 31 ottobre 1915, pp. 569-587.

- A.A. AHMIDA, *The making of Modern Libya, State Formation, Colonization and Resistance, 1830-1932*, Albany-New York, State University of New York Press, 1994.
- L.S. ANDERSON, *Religion and politics in Libya*, "Journal of Arab Affairs", vol. 1, n. 1, October 1981, pp. 53-77.
- ID., *Nineteenth-century Reform in Ottoman Libya*, "International Journal of Middle East Studies", 16, 1984, pp. 325-346.
- ID., *The State and Social Transformation in Tunisia and Libya, 1830-1980*, Princeton-Guildford, Princeton University Press, 1986.
- A.M. ASHIURAKIS, *A concise history of the Libyan struggle for freedom*, Tripoli, General Publishing, Distributing and Advertising Company, 1976.
- A. AUSIELLO, *La politica italiana in Libia*, Roma, Tipografia Don Luigi Guanella, 1939.
- G. BARBOSI, *I quindici anni della milizia in Libia*, "Azione coloniale", 1940, 21 marzo, p. 2.
- U. BASSI, *I Parlamenti libici: sulla partecipazione degli indigeni al governo della Libia*, Modena, Tipografia E. Bassi e nipoti, 1924.
- F. BEGUINOT, *A Proposito di Arabi e Berberi della Libia*, Napoli, 1934.
- S. BERNINI, *Correnti intellettuali, ideologie e protonazionalismo in Libia agli inizi del XX° secolo*, "The Journal of Libyan Studies", vol. 3, n. 2, winter 2002, pp. 79-99.
- A. BERTOLA, *Libertà e uguaglianza religiosa negli Statuti libici*, *Rassegna di diritto coloniale*, "Rivista di Diritto pubblico e della Pubblica Amministrazione", XII, 1920, parte I, pp. 21-74.
- ID., *Confessione religiosa e statuto personale dei cittadini italiani nell'Egeo e libici. A proposito del R.D.L. 19 ottobre 1933, n. 1379*, in "Oriente Moderno", XIV, n. 3, marzo 1934, pp. 105-111.
- G. BIASUTTI, *La politica indigena italiana in Libia. Dall'occupazione al termine del governatorato di Italo Balbo (1911-1940)*, Centro Studi popoli Extraeuropei "Cesare Bonacossa", Università degli Studi di Pavia, Pavia, 2004.
- S. BONO, *Islam et politique coloniale en Libye*, "The Maghreb Review", XIII, 1988, n. 1-2, pp. 70-76.
- ID., *Colonialismo italiano in Libia*, in V. PIRRO (a cura di), "L'altro Mediterraneo. L'Italia e il vicino oriente: storia, problemi prospettive. Atti del convegno di Terni, aprile 1987", Terni, Thyrsus, 1991, pp. 21-37.
- J. BRIOTTI, *Il waqf in Libia*, Roma, R. Università degli studi di Roma, 1936.
- G. BRUNI, *Il nuovo assetto politico-amministrativo della Libia*, in "Viaggio del Duce in Libia per l'inaugurazione della Litoranea. Anno XV. Orientamenti e note ad uso dei giornalisti", 1937, vol. I.

- M. BURU (a cura di), *Planning and development in modern Libya*, London, Middle East and North African Studies, 1985.
- G. CALCHI NOVATI, *Amministrazione e politica indigena in Libia nella prima fase del colonialismo italiano (1911-1919)*, "Studi Urbinati", LVII-LVIII, 1988-1990, n.s. A. 41-42, pp. 361-399.
- G. CALIFANO, *Il regime dei beni "Auqàf" nella storia e nel diritto dell'Islam. Seguito da note ed appunti sugli "Auqàf" della Tripolitania e da uno schema di progetto per la riorganizzazione della Amministrazione degli auqàf el G'auama' in Libia*, Tripoli, Tipografia G. Arbie, 1913.
- I. CARUSO INGHILLERI, *I primi ordinamenti civili della Libia (5 Ottobre 1911-9 gennaio 1913): Contributo alla storia della conquista*, Roma, E. Loescher e C., W. Regenbergh, 1914.
- O. CASTIGLIOLA, *Organizzazione del servizio sanitario militare in Tripolitania*, in "Atti del primo congresso di studi coloniali", *op. cit.*, vol. VII, pp. 29-55.
- F. CAVAZZA, *La politica della colonizzazione*, in AA.VV., "La Rinascita della Tripolitania", *op. cit.*, pp. 187-237.
- C. CESARI, *I primi riparti indigeni della Libia*, Roma, 1914.
- E. CIBELLI, *Sudditanza coloniale e cittadinanza italiana libica*, Napoli, Libreria Detken & Rocholl, 1930.
- F. CORÒ, *Settantasei anni di dominazione turca in Libia (1835-1911)*, Tripoli, Plinio Maggi, 1937.
- ID., *Che cos'era la Libia. Dal punto di vista civile ed economico prima dell'occupazione italiana*, in "Viaggio del Duce in Libia per l'inaugurazione della Litoranea", *op. cit.*, vol. I.
- ID., *L'artigianato libico nell'interno della Tripolitania: con l'aggiunta di alcune notizie sui principali fonduk tripolini, sull'arte della tintoria e sull'antico commercio delle conterie*, Tripoli, Plinio Maggi, 1938.
- ID., *Suleiman el Baruni, il sogno di un principato berbero e la battaglia di Assaaba*, estratto da "Annali dell'Africa italiana", vol. 3-4, dicembre 1938, pp. 960-969.
- F. CRESTI, *Oasi di italianità. La Libia della colonizzazione agraria tra fascismo, guerra e indipendenza, 1935-1956*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1996.
- ID., *Dalla repressione alla politica araba nella colonizzazione musulmana della Libia. Alcune considerazioni*, "Africana", 1999, pp. 79-95.
- R. DE FELICE, *Ebrei in un paese arabo. Gli ebrei nella Libia contemporanea tra colonialismo, nazionalismo arabo e sionismo, 1835-1970*, Bologna, Il Mulino, 1978.
- A. DEL BOCA, *Gli italiani in Libia*, vol. I *Tripoli bel suol d'amore (1860-1922)*, Roma-Bari, Laterza, 1986, vol. II *Dal fascismo a Gheddafi*, 1988.

- ID., *Gheddafi, una sfida dal deserto*, Roma, Laterza, 1998.
- ID., *Guerriglia anti-italiana e controguerriglia in Libia e nel Corno d'Africa*, in "Studi piacentini", 32, 2002, pp. 75-100.
- L. DEL FRA, *Sciara Sciat. Genocidio nell'oasi. L'esercito italiano a Tripoli*, Roma, Datanews, 1985.
- A. DE MORI, *Mestieri artigiani in Tripolitania*, Roma, Federazione fascista autonoma degli artigiani d'Italia, 1932.
- G. DE THOMASIS, *La legislazione sociale nell'Africa mediterranea*, "Politica sociale", ottobre 1940, pp. 333-335.
- M.K. DEEB, *Libya since the revolution. Aspects of social and political development*, New York, Praeger, 1982.
- F. DI PASQUALE, *Il colonialismo in Libia nei manuali di storia editi dal 1950 al 2001*, in N. LABANCA (a cura di), "La Libia nei manuali scolastici italiani (1911-2001)", Roma, Is.I.A.O., 2003, pp. 109-186.
- ID., *La "pacificazione" della colonia libica e Il fascismo e la "fascistizzazione" della Libia*, "la Rinascita della sinistra", VI, n. 34, 3 settembre, 2004, pp. 28-29.
- ID., *Lezioni di italiano*, "Med.it", anno I, n. 0, agosto-settembre 2006, pp. 18-19.
- F. DUMASY, *Ordonner et bâtir. Construction de l'espace urbain à Tripoli pendant la colonisation italienne, 1911-1940*, tesi di dottorato, Maison méditerranéenne des Sciences de l'Homme, Aix-en-Provence, 2006.
- H.W. EL-HESNAVI, *The story of the Libyans' Jihad (resistance) against Italian Colonialism, 1911-1943*, Tripoli, Libyans' Jihad Studies Centre Publication, 1998.
- E.E. EVANS-PRITCHARD, *Colonialismo e resistenza religiosa nell'Africa settentrionale, i Senussi di Cirenaica*, Catania, edizioni del Prisma, 1979 (traduzione dall'opera originale *The Sanusi of Cirenaica*, s.l., Oxford U.P., 1949).
- R. FARLEY, *Planning for Development in Libya. The exceptional Economy in the Developing World*, New York-Washington-London, Praeger Publishers, 1971.
- K. FOLAYAN, *The Resistance Movement in Libya*, in "Tarikh", 4, 3, 1973, pp. 45-56.
- ID., *Tripoli during the reign of Yuṣuf Paṣha Qaramanli*, Ile-Ife, University of Ife Press, 1979.
- O. GABELLI, *La Tripolitania dalla fine della guerra mondiale all'avvento del fascismo*, Verbania, Airoldi, 1939.
- F. GABRIELI, *Per un centro scientifico di studi arabo-islamici in Libia*, in "Atti del terzo congresso di studi coloniali", op. cit., vol. VI, pp. 146-149.
- ID., *L'arabistica italiana e la Libia*, "Annali della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Cagliari", IX (1983), pp. 395-401.

- L. GOGLIA, *La politica indigena di Balbo Governatore generale della Libia*, in C.M. SANTORO (a cura di), "Balbo. Aviazione e potere aereo. Convegno internazionale nel centenario della nascita (Roma, 7-8 novembre 1996)", Roma, Aeronautica militare, 1998, pp. 287-301.
- R. GRAZIANI, *Cirenaica pacificata*, Milano, A. Mondadori, 1932.
- ID., *Libia redenta: storia di trent'anni di passione italiana in Africa*, Napoli, Torella, 1948.
- Organizzazione sanitaria della Libia*, in *Viaggio del Duce in Libia per l'inaugurazione della Litoranea*", *op. cit.*, vol. I.
- A. PICCIOLI, *Il governatorato di Italo Balbo in Libia: l'aspetto politico e la riforma corporativa*, in "L'Impero coloniale fascista", Novara, Istituto geografico De Agostini, 1937, pp. 533-534.
- ID., *Italo Balbo*, Torino, UTET, 1986.
- H.W. HESNAVI, *The story of the Libyans' Jihad (resistance) against Italian Colonialism, 1911-1943*, Tripoli, Libyans' Jihad Studies Centre Publication, 1998.
- S. ILARDI, *L'evoluzione degli ordinamenti politico-amministrativi della Libia*, "Africa Italiana", novembre-dicembre 1941, pp. 57-58.
- E. INSABATO, *Gli Abaditi del Gebel Nefusa e la politica islamica in Tripolitania*, "Rivista coloniale", XIII, n. 3, marzo 1918, pp. 77-93.
- E.G.H. JOFFE e K.S. MCLACHLAN (a cura di), *Social and economic development of Libya*, Wisbech-Boulder, Middle East & North African Studies, 1982.
- N. LABANCA e P. VENUTA (a cura di), *Un colonialismo, due sponde del Mediterraneo. Atti del seminario di studi storici italo-libici* (Siena-Pistoia, 13-14 gennaio 2000), Pistoia, Editrice C.R.T., 2000.
- N. LABANCA (a cura di), *Un nodo. Immagini e documenti sulla repressione coloniale italiana in Libia*, Manduria, Lacaita, 2002.
- ID. (a cura di), *La Libia nei manuali scolastici italiani (1911-2001)*, Roma, Is.I.A.O., 2003.
- N. LAFI, *Une ville du Maghreb entre ancien régime et réformes ottomanes. Genèse des institutions municipales à Tripoli de Barbarie (1795-1911)*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- A. LAMBRUSCHINI, *Pagine di eroismo della Milizia in Libia*, "Etiopia", aprile 1940, pp. 24-27.
- L'assistenza sociale in Libia nell'anno 1939*, "Rassegna sociale dell'Africa italiana", febbraio 1940, pp. 99-100.
- A. LESSONA, *L'azione della milizia in Libia*, in T. SILLANI (a cura di), "La Libia in venti anni di occupazione italiana", *op. cit.*, pp. 78-93.
- F. MALGERI, *La guerra libica (1911-1912)*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1970.

- C. MANFRONI, *La fine dell'utopia parlamentare in Libia*, "Educazione fascista", V, n. 5, maggio 1927, pp. 283-291.
- C. MANFRONI, *L'origine dei Parlamenti libici*, "Educazione fascista", V, n. 4, aprile 1927, pp. 221-227.
- C. MEDULLA, *L'Ospedale Coloniale Principale di Bengasi nella sua organizzazione e nel suo funzionamento*, Bengasi, Società Arti Grafiche, 1936.
- C. MIRZA, *Cenni sull'Istituto dei Beni Auqaf in Libia*, Bologna, 1938.
- A.M. MORGANTINI, *La Libia Occidentale nei suoi principali aspetti economici e statistici nel quinquennio 1931-1935*, Tripoli - Spoleto, Tipografia Panetto e Petrelli, 1938.
- MUNICIPIO DI TRIPOLI, *I servizi sanitari del Municipio di Tripoli*, Roma, Tipografia nazionale G. Bertero, 1914.
- C.A. NALLINO, *A proposito di Arabi e Berberi della Cirenaica*, Roma, 1933.
- I. NERI, *La nostra politica indigena in Libia*, "Rivista delle colonie", XI, n. 5, maggio 1937, pp. 592-594.
- R. NUNES-VAIS, *Reminiscenze tripoline*, s.l., Uaddan, 1982.
- B. PACE, *Il fascismo, la riconquista e la politica indigena della Libia*, in T. SILLANI (a cura di), "La Libia in venti anni di occupazione italiana", *op. cit.*, pp. 58-77.
- ID., *La Libia nella politica fascista (1922-1935). La riconquista, la definizione dei confini, l'ordinamento*, Messina – Milano, Principato, 1935.
- A. PALUMBO, *Problemi politici della Libia*, Palermo, Tipografia Ed. Nazionale, 1922.
- I. PAPINI, *Politica coloniale: per il miglioramento delle razze indigene in Libia*, estratto da "Il Giornale di politica e di letteratura", XI, fasc. 3-4, Roma, 1935.
- ID., *Il Commercio e l'Industria degli Indigeni in Libia*, Roma, L'economia italiana, 1936.
- ID., *Politica indigena in Libia, Tutela dei culti, dell'arte e della moralità*, "Rivista delle colonie", X, n. 8, agosto 1936, pp. 887-894.
- ID., *Ascesa dell'artigianato libico*, "Africa Italiana", II, n. 3-4, marzo-aprile 1939, pp. 22-24.
- O. PEDRAZZI, *Le campagne dal 1922 al 1925*, in AA.VV., "La Rinascita della Tripolitania", *op. cit.*, pp. 133-184.
- E.G. PISTOLESE, *Ascesa dell'artigianato libico*, "Africa Italiana", II, n. 3-4, marzo-aprile 1939, pp. 22-24.
- G.E. PISTOLESE, *La Libia nella politica mediterranea dell'Italia*, in T. SILLANI (a cura di), "La Libia in venti anni di occupazione italiana", *op. cit.*, 1932, pp. 142-151.
- V. PONTECORVO, *Gli istituendi organi rappresentativi in Libia e gli Statuti del '19*, in Università degli studi di Firenze - Centro di studi coloniali, "Amministrazione fiduciaria all'Italia in Africa", Firenze, 1948, pp. 109-111.

- G. QUADROTTA, *Appunti sull'artigianato libico*, "Viaggio del Duce in Libia per l'inaugurazione della Litoranea", *op. cit.*, vol. II.
- E. QUEIROLO, *La cittadinanza ai libici*, "Rivista coloniale", XIV, n. 5, maggio 1919, pp. 237-256.
- ID., *Gli Enti autonomi dell'amministrazione locale*, in AA.VV., "La Rinascita della Tripolitania", *op. cit.*, pp. 399-408.
- R. RAPEX, *L'affermazione della sovranità italiana in Tripolitania: governatorato del conte Giuseppe Volpi (1921-1925)*, Tientsin, Chili Press, 1937.
- A. RAVIZZA, *Gli ordinamenti giuridici della Libia*, in T. SILLANI (a cura di), "La Libia in venti anni di occupazione coloniale italiana", *op. cit.*, pp. 94-109.
- REDAZIONE DE "L'OLTREMARE", *Le leggi organiche fasciste per la Tripolitania e la Cirenaica*, "L'Oltremare", II, n. 1, gennaio 1928, pp. 28-30.
- S. ROMANO, *La quarta sponda. La guerra di Libia (1911-1912)*, Milano, 2005².
- E. ROSSI, *Storia di Tripoli e della Tripolitania: dalla conquista araba al 1911*, Roma, I.P.O., 1968.
- F. M. ROSSI, *Le piccole industrie indigene*, in AA.VV., "La Rinascita della Tripolitania", *op. cit.*, pp. 513-519.
- E. SALERNO, *Genocidio in Libia. Le atrocità nascoste dell'avventura coloniale (1911-1931)*, Roma, Manifestolibri, 2005².
- E. SANTARELLI, G. ROCHAT, H. ROMAIN RAINERO, L. GOGLIA, *Omar al-Mukhtar e la riconquista fascista della Libia*, Milano, Marzorati, 1981.
- M. SCAPARRO, *L'artigianato tripolino*, Tripoli, Plinio Maggi, 1932.
- ID. (a cura di), *Ordine corporativo in Libia*, "Viaggio del Duce in Libia per l'inaugurazione della litoranea", *op. cit.*, vol. II.
- ID., *L'ordinamento sindacale corporativo della Libia*, Tripoli, Plinio Maggi, 1937-38.
- H. SCHLÜTER, *The Libyan Studies Centre*, "Libyan Studies", vol. 11, 1980, p. 101-102.
- C.G. SEGRÉ, *Fourth shore: the Italian colonization of Libya*, Chicago – London, University of Chicago, 1974.
- ID., *L'Italia in Libia. Dall'età giolittiana a Gheddafi*, Milano, Feltrinelli, 1978.
- ID., *Italian development policy in Libya: colonialism as a national luxury*, in E.G.H. JOFFE e K.S. MALACHLAN (a cura di), *Social and economic development of Libya*, *op. cit.*, pp. 81-93.
- ID., *Italo Balbo: governatore generale e creatore della quarta sponda*, "Storia contemporanea", XVI, n. 5-6, dicembre 1985, pp. 1043-1070.
- F. SERRA, *Italia e Senussia – Venti anni di occupazione coloniale in Cirenaica*, Milano, Treves-Treccani-Tumminelli, 1933.

- ID., *L'Italia e l'Islam in Libia. Vent'anni di azione coloniale in Cirenaica*, Milano, Treves-Treccani-Tumminelli, 1933.
- R. SERTOLI-SALIS, *L'Amministrazione locale nelle colonie libiche*, Milano, Giuffrè, 1933.
- T. SILLANI (a cura di), *La Libia in venti anni di occupazione italiana*, "La Rassegna Italiana", volume speciale, XV, serie III, n. 172-173, settembre-ottobre 1932.
- U. SILVESTRI, *Il fascismo e il problema coloniale. La riconquista della Libia e la sua rinascita*, "Rivista delle colonie", 1940, febbraio, pp. 137-143.
- R. SIMON, *Libya between Ottomanism and Nationalism. The Ottoman Involvement in Libya during the war with Italy (1911-1919)*, Klaus Schwarz Verlag, Berlin, 1987.
- SOCIETÀ MEDICA COLONIALE DELLA LIBIA, *Annali della Società Medica Coloniale della Libia*, Tripoli, Plinio Maggi, 1937.
- A. STERN, *Il nuovo ordinamento fondamentale della Tripolitania e della Cirenaica*, "Rivista delle colonie italiane", VIII, Ministero delle Colonie, Roma, 1934, pp. 1021-1048.
- V. STRIKA, *Carlo Alfonso Nallino e l'impresa libica*, "Quaderni di studi arabi", 2, 1984, pp. 9-20.
- A. TERUZZI, *Cirenaica Verde; due anni di governo*, Milano, A. Mondadori, 1931.
- M. TUCCI, *Gli ordinamenti civili della Libia nella legislazione fascista*, Vallo della Lucania, Tipografia Spera, 1930.
- D. VANDEWALLE, *A History of Modern Libya*, New York, Cambridge University Press, 2006.
- O. VERGANI, *L'ultimo discorso di Balbo ai musulmani*, "Libia", IV, n. 5-6-7-8, 1940, pp. 10-21.
- V. VERNEÈ, *Le camice nere in Libia*, Roma, 1927.
- V.S. KNUTS, *Sufi and Scholar on the Desert Edge, Muhammad b. 'Alī 'al-Sanūsī and his Brotherhood*, London, Hurst & Company, 1995.
- J.L. WRIGHT, *Italian Fascism and Libyan human resources*, in M. BURU (a cura di), *Planning and development in modern Libya*, op. cit., pp. 46-56.
- ID., *British and Italians in Libya in 1943*, "The Maghreb Review", XV, 1990, 1-2, pp. 31-36.

C. STUDI SULLA POLITICA ISLAMICA FASCISTA

- I. BALBO, *Italia e Islam*, "Africa Italiana", II, n. 3-4, marzo-aprile 1939, pp. 5-10.
- ID., *La politica sociale fascista verso gli arabi della Libia*, estratto dagli "Atti dell'VIII Convegno «Volta» - Tema: L'Africa", op. cit., pp. 6-21.

- L. BARZINI jr., *La gratitudine dei musulmani di Derna al Duce*, "Corriere della Sera", 13 marzo 1937.
- R. CANTALUPO, *L'Italia musulmana*, Roma, La Voce, 1928.
- C. CAPASSO, *Italia e Oriente*, Firenze, La Nuova Italia, 1932.
- L. CERBELLA, *Fascismo e islamismo*, Tripoli, Plino Maggi, 1938.
- R. CIASCA, *Italia e Levante*, Roma, G. Bardi, 1958.
- R. DE FELICE, *Il Fascismo e l'Oriente. Arabi, ebrei e indiani nella politica di Mussolini*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- M. EL BAHİ HASCIMI, *La visita del Duce nel pensiero dei libici musulmani*, "Illustrazione coloniale", XIX, n. 3, marzo 1937, p. 85.
- ESSAD BEY, *L'Islam. Ieri, oggi, domani*, Milano, Treves, 1937.
- S. FABEL, *Il fascio, la svastica e la mezzaluna*, Milano, Mursia, 2002.
- F. GABRIELI, *La Spada dell'Islam*, "Il Ponte", VIII, n. 10, ottobre 1952, pp. 1453-1457.
- E. GALOPPINI, *Il fascismo e l'islam*, "Quaderni del Veltro", XXXVI, 2001.
- F. GERACI, *La politica islamica dell'Italia*, "Rivista coloniale", XVII, n. 9-10, settembre-ottobre 1922, pp. 333-335.
- C. GOTTI PORCINARI, *Rapporti Italo-Arabi (1902-1930), dai documenti di Enrico Insabato*, Roma, ESP, 1965.
- L'Italia per i suoi sudditi musulmani*, "Rivista delle colonie", XII, n. 9, settembre 1938, pp. 1177-1191.
- La politica islamica dell'Italia*, in "Viaggio del Duce in Libia per l'inaugurazione della Litoranea", *op. cit.*, vol. I.
- M. MARTELLI, *Il fascio e la mezza luna: i nazionalisti arabi e la politica di Mussolini*, Roma, Settimo sigillo, 2003.
- C. MASI, *L'Italia e il Levante nella storia politica e diplomatica contemporanea (1815-1934)*, in T. SILLANI (a cura di) "L'Italia e il Levante", "La Rassegna Italiana", 1934, pp. 68-103.
- ID., *L'Oriente medio ed estremo nella storia politica e diplomatica dell'Italia contemporanea*, in T. SILLANI (a cura di), "L'Italia e l'Oriente medio ed estremo", "La Rassegna Italiana", 1935, pp. 55-99.
- C. MUTTI, *Fascismo ed Islam*, "Storia del XX secolo", n. 3, aprile 1997, pp. 89-121.
- S. NAVA, *Il problema dell'espansione italiana ed il Levante islamico*, Padova, CEDAM, 1931.
- R. PAYNE, *La espada del Islam*, Barcelona, Luis de Caralt, 2002.
- L. PRETI, *Impero fascista, africani ed ebrei*, Milano, Mursia, 1968.

- R. QUARTARARO, *L'Italia e lo Yemen. Uno studio sulle politiche di espansione italiana nel mar Rosso (1923-1937)*, "Storia contemporanea", X, 1979, n. 4-5, pp. 69-103.
- H. ROMAIN RAINERO, *La politique fasciste à l'égard de l'Afrique du Nord: l'épée de l'Islam et la revendication de la Tunisie*, Paris, Société française d'histoire d'outre-mer, 1977.
- ID., *La politica araba di Mussolini nella seconda guerra mondiale*, Padova, CEDAM, 2004.
- M. RUINI, *L'Islam e le nostre colonie*, Città di Castello, Il Solco, 1922.
- SPECTATOR, *Il viaggio imperiale del Duce in Libia*, "L'Illustrazione Italiana", 21 marzo 1937, pp. 282-284.
- ID., *La politica islamica di Mussolini*, "L'Illustrazione Italiana", 16 maggio 1937, pp. 505-506.
- G. STRESINO, *L'Islam nell'Africa italiana*, "Illustrazione coloniale", XIX, n. 5, maggio 1937, pp. 41-43.
- M. TEDESCHINI LALLI, *La propaganda araba del fascismo e l'Egitto*, "Storia contemporanea", VII, n. 4, dicembre 1976, pp. 717-749.
- ID., *La politica italiana in Egitto negli anni trenta e il movimento delle "camice verdi"*, "Storia contemporanea", XVII, n. 6, dicembre 1986, pp. 1177-1200.
- J.L. WRIGHT, *Mussolini, Libya and the 'Sword of Islam'*, "The Maghreb Review", XII, 1987, 1-2, pp. 29-33.
- Y.S., *La necessità di collaborazione fra l'Oriente arabo e l'Italia fascista*, "Etiopia", II, n. 1-2, gennaio-febbraio 1938, pp. 92-95.

D. STUDI PER LA STORIA DELLE MISSIONI CATTOLICHE IN LIBIA

- ASSOCIAZIONE S. SALVATORE IN LAURO FRA GLI EX ALUNNI DEI FRATELLI DELLE SCUOLE CRISTIANE, *Fratel Bernardino. In memoria*, Roma, Tipografia Editrice Italiana, 1938.
- C. BERGNA, *La missione francescana in Libia*, Tripoli, Nuove Arti Grafiche, 1924.
- ID., *I missionari francescani in Libia e in Somalia*, in "Atti del primo congresso di studi coloniali", *op. cit.*, vol. IV, pp. 298-302.
- ID., *La mentalità musulmana e l'opera dei missionari nelle colonie*, in "Atti del secondo congresso di studi coloniali", *op. cit.*, vol IV, pp. 229-239.
- S. BONO, *I primi missionari francescani a Tripoli*, "L'Italia Francescana", n.s., XXVIII, 1953, pp. 377-380.
- ID., *La missione francescana a Tripoli. Antiche e recenti storie*, "Africana", I, 1994, pp. 29-34.

- A. CHEVALIER, *Les Frères des Ecoles Chrétiennes et l'enseignement primaire après la révolution 1797-1830*, Paris, Poussielgue, 1887.
- I. COLOMBO, *L'opera delle Suore Francescane del Cuore Immacolato di Maria in Libia*, "Famiglia Cristiana", XXX, n. 9, settembre 1959, Tripoli, pp. 4-8.
- O. CONFESSORE, *L'Associazione nazionale per soccorrere i missionari cattolici italiani tra spinte «civilizzatrici» e interesse migratorio*, in G. ROSOLI (a cura di), *Scalabrini tra vecchio e nuovo mondo*, Roma, Centro Studi Emigrazione, 1989, pp. 519-536.
- G. DE SIMONI, *Mons. Giacinto Tonizza*, "Illustrazione coloniale", V, n. 6, giugno 1923, pp. 201-202.
- V. FACCHINETTI, *L'opera delle missioni cattoliche in Libia*, "L'Impero coloniale fascista", Novara, Istituto Geografico De Agostani, 1937, pp. 527-532.
- T.C. FRANCESCO, *Le Suore Giuseppine a Tripoli*, "L'Osservatore Romano", 18 giugno 1939, n. 143, p. 4.
- Fratelli delle Scuole Cristiane*, voce in G. PELLICCIA e G. ROCCA, "Dizionario degli istituti di perfezione", Roma, Edizioni Paoline, 1977, vol. IV, pp. 728-746.
- A. GEMELLI, *Il contributo dei missionari alla attività coloniale*, in "Atti del primo congresso di studi coloniali", *op. cit.*, vol. IV, pp. 277-298.
- V. IANARI, *Chiesa, coloni e Islam. Religione e politica nella Libia italiana*, Torino, Società Editrice internazionale, 1995.
- F. KABAZI, *L'alta opera educativa in Libia dei Fratelli delle scuole cristiane*, in AA.VV., "Atti del II° convegno su «La presenza culturale italiana nei paesi arabi» (Sorrento 18-28 novembre 1982)", Roma, I.P.O., 1984, pp. 446-452.
- ID., *Luci, colori, immagini. Prose e poesie sul filo dei ricordi di un ex allievo lasalliano*, Vercelli, 1985.
- La voce del Nilo. Numero speciale in ricordo del 50° anniversario dalla Fondazione della Associazione Nazionale per soccorrere i Missionari italiani*, s.l., gennaio-febbraio 1937.
- Le RR. Suore Terziarie Francescane Elisabettine di Padova in Tripolitana*, in "Famiglia Cristiana", novembre 1956, pp. 5-7.
- F. ROVERE, *Missione francescana della Cirenaica. Cronistoria dal 1689 al 1921*, Bengasi, 1961.
- F. SABBADIN, *I frati minori lombardi in Libia. La missione di Tripoli. 1908-1991*, Milano, Edizioni Biblioteca Franciscana, 1991.
- Società di Maria (Marianisti)*, voce in G. PELLICCIA e G. ROCCA, *op. cit.*, vol. VIII, pp. 1616-1624.

G. STANGHETTI, *Le missioni cattoliche nelle colonie italiane*, Roma, Unione Missionaria del Clero, 1934.

F. TURCHI, *La Cattedrale di Tripoli (La civiltà cattolica)*, "L'Oltremare", II, n. 1, gennaio 1928, pp. 31-32.

XXV dei Fratelli delle scuole cristiane. Tripoli 1912-1937, Tripoli, Plinio Maggi, 1937.

E. STUDI SULLA STORIA DELL'EDUCAZIONE IN LIBIA

L. APPLETON, *Italian Educational Policy towards Muslims in Libya 1911-1928*, tesi di dottorato, London, King's College-University of London, 1979.

ID., *The question of nationalism and education in Libya under Italian rule*, in "Libyan Studies", vol. 10, 1979, pp. 29-33.

K.S. (EL)-BAH, *Fascist colonial schooling of Libyan Muslim Arab children 1922-1942*, Ann Arbor, 1985 (non vidi).

P. BARGELLINI, *Scuole in Libia (Impressioni sul viaggio del Duce)*, "Annali dell'istruzione elementare", XII, n. 2, aprile 1937, pp. 76-82.

A. BERTOLA, *Il problema confessionistico negli ordinamenti scolastici libico e rodio*, "La scuola fascista", IV, 1927, n. 8-9, pp. 32-45.

M. EL-BURKI, *Illiteracy and adult education in Libya*, Muncie, Indiana Ball State University, 1975.

L. CERBELLA, *I giuochi dei fanciulli tripolini nelle scuole coraniche*, "Italia d'Oltremare", II, 1937, n. 6, pp. 16-17

ID., *Le scuole coraniche in Tripoli*, "Italia d'Oltremare", II, n. 6, 20 marzo 1937, pp. 22-23.

ID., *L'arifa, secolare scuola delle fanciulle tripoline*, "Italia d'Oltremare", IV, n. 15, 5 agosto 1939, pp. 415-416.

ID., *Come si svolgono gli esami nelle scuole coraniche di Tripoli*, in "Italia d'Oltremare", V, 1940, n. 1, p. 15.

ID., *Le scuole coraniche della Libia. Contributo alla conoscenza delle tradizioni popolari libiche*, "Annali dell'Istituto per l'Oriente di Napoli", II, 1943, pp. 303-350.

A. CHILLEMI e A. FESTA, *Scuole coloniali*, Tripoli, Plinio Maggi, 1932.

G. CIAMPI, *La scuola nelle colonie*, in "Fonti e problemi della Politica Coloniale italiana", *op. cit.*, vol. II, pp. 669-690.

S. CIAPETTI, *L'Istruzione e l'educazione degli indigeni nelle nostre colonie*, in "Atti del primo congresso di studi coloniali", *op. cit.*, vol. II, pp. 296-300.

- ID., *L'istruzione e l'educazione degli indigeni nelle nostre colonie*, in "Atti del secondo congresso di studi coloniali", *op. cit.*, vol. II, pp. 173-203.
- ID., *Le scuole coraniche*, "Tripolitania", III, n. 3, 1933, pp. 15-20.
- C. CONTI ROSSINI, *L'insegnamento del berbero*, "Rivista coloniale", VII, n. 12, 25 giugno 1912, pp. 453-455.
- F. CONTINI, *La questione dei libri di testo nelle scuole della Libia*, in A. FESTA, "La scuola italiana e l'opera di conquista morale della Libia", Tripoli, Plinio Maggi, 1931, parte III, p. 148-157.
- ID., *L'istruzione agraria in Libia*, in *ibidem*, parte III, pp. 171-180.
- ID., *L'istruzione superiore musulmana in Libia*, in *ibidem*, pp. 158-169.
- ID., *Storia delle istituzioni scolastiche della Libia*, Tripoli, Plinio Maggi, 1953.
- L. CREDARO, *Intorno alle scuole della Libia*, "Rivista pedagogica", 31, 1938, pp. 147-164.
- F. CRESTI, *Per uno studio delle "elites" politiche nella Libia indipendente: la formazione scolastica (1912-1942)*, "Studi Storici", XLI, gennaio-marzo 2000, n. 1, pp. 121-158.
- E. DE LEONE, *La nostra politica scolastica in Libia*, "Educazione Fascista", XI, fasc. 5, maggio 1933, pp. 402-417.
- ID., *Politica indigena e scuola*, "Rassegna Italiana", 231, 1937, pp. 636-648.
- R.R. DE MARCO, *The Italianization of African natives-Government native education in the Italian colonies 1890-1937*, New York, Teachers College-Columbia University, 1943.
- O. FELICE, *Italianità e Scuole italiane a Tripoli*, "L'Italia all'estero", III, n. 5, 1909.
- A. FESTA, *La scuola italiana e l'opera di conquista morale della Libia*, Tripoli, Plinio Maggi, 1931.
- ID., *L'opera della scuola in colonia e la politica scolastica del Governo fascista*, in "Atti del primo congresso di studi coloniali", *op. cit.*, vol. IV, pp. 258-277.
- ID., *Scuole per indigeni in Tripolitania*, Tripoli, Plinio Maggi, 1931.
- ID., *Una fucina di Pre-Ascari*, "I diritti della scuola", 10 luglio, 1937, n. 34, p. 541.
- B.S. GOBBI, *A study of the development of Libyan Formal Education, past, present and future*, tesi di dottorato, Faculty of the Graduate School of Saint-Louis University, 1976.
- B. HIGGINS e R. LE TOURNEAU, *Rapport de la mission en Libye (missions à buts éducatifs)* Paris, UNESCO, 1953.
- M.T. JERARY, *L'istruzione in Libia prima e dopo il 1911*, in N. LABANCA e P. VENUTA (a cura di), "Un colonialismo, due sponde del Mediterraneo", *op. cit.*, pp. 61-74.
- ID., *The Libyan Cultural Resistance to Italian Colonization. The Consequences of Denying the Values of Others*, in A. BALDINETTI (a cura di), "Modern and Contemporary Libya: Sources and Historiographies", *op. cit.*, pp. 17-35.

- A.-A. (EL)-KOUSSY, *The development of educational planning machinery. The case of Libya*, Tangeri, CAFRAD, 1966.
- Le RR. Scuole elementari Metropolitane di Bengasi*, “Annali dell’istruzione elementare”, IV, n. 3-4, agosto 1929, pp. 130-132.
- Le scuole nelle nostre colonie nell’anno 1929-30*, “Annali dell’istruzione elementare”, VI, n. 5, ottobre 1931, pp. 81-87.
- L’Istituto superiore Islamico creato dal Regime a Tripoli*, “Corriere della Sera”, 4 agosto 1935.
- A. MALVEZZI DE’ MEDICI, *Native education in the Italian Colonies*, “Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College”, New York, 1931, Columbia University, pp. 645-677.
- S. MANSOURY, *Education and socio-economic development in Libya*, London, University of London, 1976.
- A.F. MARTELLI, *Come erano e come potranno essere le scuole di Tripoli*, Siena, Tip. S. Bernardino, 1912.
- MASCIA, *Le scuole italiane in Tripoli*, estratto da MINISTERO DELLE COLONIE, “Mostra coloniale di Genova”, Roma, 1914, pp. 1-48.
- R. MICACCHI, *L’ordinamento scolastico per i cittadini musulmani della Cirenaica*, estratto dalla rivista “Athena”, I, fasc. IV, 1922.
- ID., *L’instruction publique en Libye de 1912 à 1924*, in BIBLIOTHEQUE COLONIALE INTERNATIONALE-INSTITUT COLONIAL INTERNATIONAL, Session de la Haye de 1927, “Rapport préliminaires”, Bruxelles, 1926, pp. 477-593.
- ID., *La scuola in Cirenaica*, “Annuario Scuole medie G. Carducci-Bengasi-1927-1928”, *op. cit.*, pp. 44-67.
- ID., *L’istruzione primaria in Libia*, “Annali dell’istruzione elementare”, V, settembre 1930, fasc. 3-4, pp. 54-80.
- ID., *L’insegnamento agli indigeni nelle colonie italiane di diretto dominio*, in “Atti del primo congresso di studi coloniali”, *op. cit.*, vol. IV, pp. 227-258.
- ID., *L’istruzione elementare nelle colonie italiane durante il primo decennio del governo fascista*, “Annali dell’istruzione elementare”, 7, 1932, pp. 104-125.
- ID., *L’edilizia scolastica in Tripolitania*, “Annali dell’istruzione elementare”, IX, n. 2-3, giugno 1934, pp. 129-157.
- MINISTRY OF EDUCATION, *Religious education in Libya*, Tripoli, 1966.
- M. MINNINI CARACCILO, *La scuola nelle colonie italiane di dominio diretto*, estratto dalla “Rivista pedagogica”, XXIII, fasc. III-IV-V, 1930.

- M. MUHALHAL, *Growth of educational administration and public schools in Libya*, Kansas University Press, 1975.
- C.A. NALLINO, *L'istruzione nelle colonie*, in "Relazione della VII sezione della Commissione del dopoguerra (Quistioni coloniali)", Roma 1919, pp. 125-137.
- G.Z. ORNATO, *La scuola in Libia*, "Italia d'Oltremare", 5, 1940, n. 5, pp. 70-71.
- PECCHIO (pseudonimo GIP), *Quale istruzione dovremo impartire agli indigeni*, Tripoli, Nuova Italia, 1913.
- A. PICCIOLI (a cura di), *La conquista morale. La scuola e le istituzioni educative*, in AA.VV., "La Rinascita della Tripolitania", *op. cit.*, pp. 285-319.
- ID., *L'istruzione pubblica in Libia*, in T. SILLANI (a cura di), "La Libia in venti anni di occupazione italiana", *op. cit.*, pp. 110-125.
- ID., *La scuola e le istituzioni educative*, in A. PICCIOLI (a cura di), "La nuova Italia d'Oltremare", Milano, 1933, vol. II, pp. 1093-1165.
- M. PUCCINI, *Maestri ed alunni in Libia*, "Africa italiana", II, n. 10, ottobre 1939, pp. 13-14.
- M. RATTO, *I problemi della Libia: la conquista morale degli indigeni*, "Rivista coloniale di Genova", 1913, pp. 22-34.
- Riordinamento della scuola di arti e mestieri di Tripoli*, Tripoli, Plinio Maggi, 1929.
- E. RIPANDELLI, *Sulla opportunità e sui modi di trasformare la Scuola d'Arti e Mestieri di Tripoli in una R. Scuola professionale - Progetto di massima*, L'Aquila, Off. Graf. B. Vecchioni & Figli, 1913.
- S. ROMANO, *Istituzioni scolastiche italiane a Tripoli di Barberia*, Palermo, 1906.
- G. ROSOLI, *Scalabrini tra vecchio e nuovo mondo*, Roma, Centro Studi Emigrazione, 1989.
- O. SANTINI, *Scuola coloniale e Opera Balilla*, Bologna, Aldina, 1936.
- W.P. SCHAEFER, *Franco-Moroccan and Italo-Libyan Schools 1912-1940. A comparison*, tesi di dottorato, University of Illinois at Chicago, 1987.
- R. SOPRAINTENDENZA SCOLASTICA DELLA LIBIA, *Appunti per gli insegnanti e gli allievi delle scuole serali per adulti*, Tripoli, 1939.
- A.J. STEELE-GREIG, *History of education in Tripolitania, from the time of the Ottoman occupation to the Fifth year under British Military Occupation*, Tripoli, B.M.A. Tripolitania - Government Press, 1948.
- M. TORTONESE, *Le istituzioni scolastiche in Libia. Note ad uso dei giornalisti*, Tripoli, Plinio Maggi, 1937.
- P. VALLARDI, *Il problema scolastico in Cirenaica*, in O. MARTINELLI (a cura di), "La Cirenaica geografica, economica, politica", Milano, A. Vallardi, 1923, pp. 193-211.
- ID., *Le scuole della Cirenaica*, "Illustrazione coloniale", V, n. 6, giugno 1923, pp. 194-196.

M.A. VITALE, *I problemi. Le scuole indigene nelle nostre colonie*, "L'Oltremare", V, n. 10, pp. 392-393.

M. (EL)-WAFI, *Le développement de l'enseignement en Libye dans les temps modernes*, Memoire présentée au colloque de "La renaissance du monde arabe", Université Catholique de Louvain, octobre - novembre 1970.

L.G.A. ZOEHRER, *Problems of adult-education in the Fezzan*, "Wiener völkerundliche Mitteilungen", 2, 1954, pp. 6-12.